



**CÉLIA DA GRAÇA  
LOPES**

**ESCRITA E TIC: PRÁTICAS ESCOLARES E  
EXTRAESCOLARES NO ENSINO BÁSICO**





**CÉLIA DA GRAÇA  
LOPES**

**ESCRITA E TIC: PRÁTICAS ESCOLARES E  
EXTRAESCOLARES NO ENSINO BÁSICO**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar, com Agregação, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro e da Doutora Maria Inês Almeida Cardoso, *Sessional Assistant Professor*, Docente do *Camões*, Instituto da Cooperação e da Língua, em *Portuguese and Luso-Brazilian Studies*, no *Department of Languages, Literatures and Linguistics* da *York University* – Toronto, Canadá.



Dedico este trabalho ao meu filho Gonçalo.



## **o júri**

presidente

**Professor Doutor Carlos Fernandes da Silva**  
professor catedrático, Universidade de Aveiro

**Professor Doutor Luís Filipe Tomás Barbeiro**  
professor coordenador principal, Instituto Politécnico de Leiria

**Professor Doutor José António Brandão Soares de Carvalho**  
professor associado com agregação, Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira (Orientadora)**  
professora auxiliar com agregação, Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Sandra Deolinda Andrade de Bastos Figueiredo**  
professora auxiliar, Universidade Autónoma de Lisboa

**Professora Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva**  
professora auxiliar, Universidade de Aveiro

**Doutor José Manuel da Costa Ferreira**  
professor do 3.º ciclo e secundário, Quadro de Zona Pedagógica, Agrupamento de Escolas Dr. Ferreira da Silva





## **agradecimentos**

Às minhas orientadoras, a Professora Doutora Luísa Álvares Pereira e a Professora Doutora Inês Cardoso, pelo rigor científico, conhecimentos, apoio e motivação que sempre me proporcionaram.

Ao Grupo ProTextos, pela disponibilidade, opiniões, sugestões e incentivos.

Aos diretores dos agrupamentos de escolas, que permitiram que o estudo fosse realizado, aos professores que se disponibilizaram para ajudar os alunos na sua aplicação e a todos os alunos que tornaram possível este estudo.

À minha família, pelo apoio e incentivo, em especial ao meu filho.

À amiga Maria Manuel Santos, por estar sempre presente em todos os momentos deste percurso.

Aos amigos Inês, Afonso e Rui, pela amizade e apoio que sempre me deram.

À amiga Céu, pelo carinho, amizade e incentivo.

À amiga Teresa, pela amizade e companheirismo.



**palavras-chave**

Escrita, tecnologias de informação e comunicação, contexto escolar, contexto extraescolar, relação com a escrita

**resumo**

Com este estudo pretendeu-se investigar as práticas de escrita escolares e extraescolares dos alunos ao longo do Ensino Básico, com e sem mediação das TIC -Tecnologias de Informação e Comunicação - e, portanto, quais as TIC mais utilizadas pelos alunos, fornecendo indicações para se perceber que relação com a escrita escolar e extraescolar estão a construir e que papel as TIC têm nessa relação.

A implicação que a relação com a escrita tem na aprendizagem e o modo como uma relação favorável pode ser potenciada pela utilização das TIC tem interessado ao Grupo ProTextos, sem negligenciar a dualidade extraescolar/escolar, pois há evidências de que os jovens escrevem em contexto extraescolar, sendo uma escrita abundante e diversificada.

Do ponto de vista metodológico desenvolveu-se um estudo descritivo que conduziu à necessidade da realização de um inquérito nacional (*survey*), por questionário *on-line*, a uma amostra representativa dos alunos de anos terminais dos três ciclos do Ensino Básico, no ensino oficial, em Portugal Continental. O questionário incidiu sobre as suas práticas de escrita escolares e extraescolares e foi aplicado a 1588 alunos matriculados no ano letivo de 2011-2012.

A análise aponta diferenças relevantes entre os três ciclos relativamente às práticas de escrita obrigatória e livre dos alunos, à relação que estabelecem com a escrita e à utilização das TIC, em cada um dos contextos.

A perceção dos alunos relativamente às suas práticas de escrita e às operações cognitivas que lhes estão associadas apontam pistas muito relevantes para configurações didáticas mais ajustadas, mais eficazes para os sujeitos, e mais fiéis à complexidade dos textos.



**keywords**

Writing; Information and communication technology; school-writing; extra-school writing; relationship with writing

**abstract**

With this study, we aimed at investigating the school and extra-school writing practices of students attending compulsory education, with or without the mediation of the ICT - Information and Communication Technology. We wanted to understand the student's relationship with writing, as well as the role the ICT plays in this relationship, trying to discover which of the ICT are the most popular among students.

The implications that the relationship with writing has in learning and the way a favourable relationship can be improved by the use of the ICT has interested the ProTextos Group. They have, however, not neglected the out-of-school/school duality, since there is evidence that young people write outside of school in an abundant and diversified way.

In what regards to the methodology, a descriptive study was developed, which led to the necessity of conducting a national survey. This was done through an *on-line* questionnaire to a representative sample of students, in the final years of each of the three cycles of official compulsory education in mainland Portugal. The survey focused on school and out-of-school writing practices and was answered by 1588 students enrolled in the 2011-2012 school year.

The analysis points to relevant differences between the three cycles, regarding the practices of free and mandatory writing by students, the relationship they develop with writing and the use of ICT in each of these contexts – school and out of school.

The students' perception regarding their own writing practices and the cognitive operations associated with them point out very relevant clues towards didactic configurations which may be more appropriate, more effective for the subjects and more in line with to the complexity of the texts.



## ÍNDICE

<b>ÍNDICE</b>	<b>xv</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>xix</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b>	<b>xix</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b>	<b>xix</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b>	<b>xxvi</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>7</b>
<b>I – A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO BÁSICO</b>	<b>7</b>
<b>II – AS TIC NO ENSINO BÁSICO</b>	<b>31</b>
<b>III – A ESCRITA E AS TIC</b>	<b>49</b>
<b>B – ESTUDO</b>	<b>59</b>
<b>IV – DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA</b>	<b>59</b>
<b>V – METODOLOGIA</b>	<b>61</b>
1. Finalidade, objetivos e questão de investigação	61
2. Método de Investigação	62
3. Definição da população e da amostra	66
3.1 Amostragem	67
3.1.1 Dimensão da amostra	68
3.1.2 Caracterização da amostra	75
4. Definição do dispositivo investigativo principal – Inquérito por questionário	75
4.1 Questionário <i>on-line</i>	76
4.1.1 Etapas e preocupações na construção do questionário	76
4.1.2 Procedimentos na aplicação do instrumento	83
5. Análise de conteúdo	86
<b>VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>89</b>
1. Caracterização da amostra	89
1.1 Localização geográfica	89
1.2 Caracterização pessoal	91
2. A leitura e a escrita no computador	102
2.1 A leitura e a escrita no computador em contexto escolar	102
2.1.1 A leitura e a escrita no computador em contexto escolar nos anos finais de ciclo do EB	103
2.1.2 A leitura e a escrita no computador em contexto escolar no 4.º ano	105

2.1.3 A leitura e a escrita no computador em contexto escolar no 6.º ano	109
2.1.4 A leitura e a escrita no computador em contexto escolar no 9.º ano	113
2.1.5 Síntese da análise das atividades de leitura e escrita no computador em contexto escolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos	116
2.2 A leitura e a escrita no computador em contexto extraescolar	119
2.2.1 A leitura e a escrita no computador em contexto extraescolar nos anos finais de ciclo	119
2.2.2 A leitura e a escrita no computador em contexto extraescolar no 4.º ano	121
2.2.3 A leitura e a escrita no computador em contexto extraescolar no 6.º ano	123
2.2.4 A leitura e a escrita no computador em contexto extraescolar no 9.º ano	125
2.2.5 Síntese da análise das atividades de leitura e de escrita no computador em contexto extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos	127
2.3 Síntese da análise das atividades de leitura e escrita no computador nos contextos escolar e extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos	129
3. Práticas de escrita - Tipo de textos produzidos nos anos finais do Ensino Básico	134
<hr/>	
3.1 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto escolar	135
3.1.1 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto escolar nos anos finais de ciclo do EB	135
3.1.2 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto escolar no 4.º ano	137
3.1.3 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto escolar no 6.º ano	140
3.1.4 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto escolar no 9.º ano	142
3.1.5 Síntese da análise do tipo de textos produzidos nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar	144
3.2 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto extraescolar	145
3.2.1 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto extraescolar nos anos finais de ciclo do EB	146
3.2.2 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto extraescolar no 4.º ano	149
3.2.3 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto extraescolar no 6.º ano	151
3.2.4 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto extraescolar no 9.º ano	153
3.2.5 Síntese da análise do tipo de textos produzidos nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto extraescolar	155



3.3 Síntese da análise do tipo de textos produzidos nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar e extraescolar _____	156
4. Motivação para a escrita _____	160
4.1 Motivação para a escrita em contexto escolar _____	160
4.1.1 Motivação dos alunos dos anos finais do ensino básico para a escrita em contexto escolar _____	161
4.1.2 Motivação dos alunos do 4.º ano para a escrita em contexto escolar ____	162
4.1.3 Motivação dos alunos do 6.º ano para a escrita em contexto escolar ____	163
4.1.4 Motivação dos alunos do 9.º ano para a escrita em contexto escolar ____	165
4.1.5 Comparação entre os resultados da análise dos fatores de motivação para a escrita de um texto em contexto escolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos _____	167
4.2 Motivação para a escrita em contexto extraescolar _____	169
4.2.1 Motivação dos alunos dos anos finais do ensino básico para a escrita em contexto extraescolar _____	169
4.2.2 Motivação dos alunos do 4.º ano para a escrita em contexto extraescolar _____	171
4.2.3 Motivação dos alunos do 6.º ano para a escrita em contexto extraescolar _____	173
4.2.4 Motivação dos alunos do 9.º ano para a escrita em contexto extraescolar _____	175
4.2.5 Comparação entre os resultados da análise dos fatores de motivação para a escrita de um texto em contexto extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos _____	178
4.3 Síntese da análise dos fatores de motivação para a escrita de um texto nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar e extraescolar _____	180
5. Finalidades de escrita _____	181
5.1 Finalidades de escrita em contexto escolar _____	182
5.1.1 Finalidades da escrita dos alunos dos anos finais do ensino básico ____	182
5.1.2 Finalidades da escrita dos alunos do 4.º ano em contexto escolar _____	183
5.1.3 Finalidades da escrita dos alunos do 6.º ano em contexto escolar _____	185
5.1.4 Finalidades da escrita dos alunos do 9.º ano em contexto escolar _____	187
5.1.5 Comparação entre os resultados da análise das finalidades de escrita no 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar _____	188
5.2 Finalidades de escrita em contexto extraescolar _____	190
5.2.1 Finalidades da escrita dos alunos nos anos finais do ensino básico ____	191
5.2.2 Finalidades da escrita dos alunos do 4.º ano em contexto extraescolar _	192

5.2.3 Finalidades da escrita dos alunos do 6.º ano em contexto extraescolar	194
5.2.4 Finalidades da escrita dos alunos do 9.º ano em contexto extraescolar	196
5.2.5 Comparação entre os resultados da análise das finalidades de escrita nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto extraescolar	198
5.3 Síntese da análise das finalidades de escrita nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar e extraescolar	200
6. Frequência de escrita	202
6.1 Frequência de escrita nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar	203
6.2 Frequência de escrita nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto extraescolar	205
6.3 Síntese da análise da frequência de escrita nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar e extraescolar	206
7. Fatores determinantes na escrita de um bom texto na perspetiva dos alunos	207
7.1 Vertente relacionada com o <i>Sujeito</i> – visão panorâmica	211
7.1.1 Capacidades e competências ativadas na escrita de um texto	213
7.1.2 Motivação intrínseca e extrínseca necessárias à escrita de um texto	215
7.1.3 A planificação como fator necessário à escrita de um bom texto	217
7.1.4 Condição emocional e física necessária à escrita de um bom texto	218
7.2 Vertente relacionada com o <i>Texto</i>	219
7.2.1 Dimensão interna do texto	220
7.2.2 Dimensão externa do texto	225
7.3 Síntese comparativa	228
<b>VII - CONCLUSÕES</b>	<b>233</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>245</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>259</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Critérios de textualidade (Marcuschi, 2008)	14
Figura 2. Modelo do processo de escrita (Flower & Hayes, 1981)	16
Figura 3. Complexidade do processo de escrita (Angulo, 2010, p. 46)	17
Figura 4. Procedimento de revisão de textos (Angulo, 2010)	19
Figura 5. Características do ambiente digital (Rasco, 2008)	32
Figura 6. Competências necessárias ao desenvolvimento da literacia digital	39
Figura 7. O computador e a escrita (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 58)	51
Figura 8. O computador como facilitador do processo de escrita (Tavares & Barbeiro, 2011)	52
Figura 9. Construção do conhecimento em rede (Sánchez, 2010 p. 152)	55
Figura 10. Classificação do survey implementado (Coutinho, 2005)	65
Figura 11. Acesso ao questionário on-line na página <i>Web</i> do Site Oficial do Projeto ProTextos	85
Figura 12. Cabeçalho do questionário <i>on-line</i>	85
Figura 13. Leitura e escrita no computador em contexto escolar e extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos	133
Figura 14. Tipo de textos mais escritos no contexto escolar e extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos	158
Figura 15. Três "coisas" de que os alunos precisam para escreverem um bom texto nas vertentes <i>Sujeito</i> e <i>Texto</i>	231

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição geográfica dos respondentes por unidades territoriais (NUTS II)	89
Gráfico 2. Distribuição geográfica dos respondentes por distritos	90
Gráfico 3. Distribuição geográfica dos respondentes por concelho	91
Gráfico 4. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade e da idade	92
Gráfico 5. Distribuição da amostra por sexo	92
Gráfico 6. Distribuição dos alunos em função do ano de escolaridade e do sexo	93
Gráfico 7. Distribuição da amostra por ano de escolaridade	94
Gráfico 8. Distribuição da amostra segundo a nota de avaliação que costumam ter na disciplina de Língua Portuguesa	94

Gráfico 9. Classificações obtidas pelos alunos do 4.º ano na disciplina de Língua Portuguesa _____	96
Gráfico 10. Classificações obtidas pelos alunos do 6.º ano na disciplina de Língua Portuguesa _____	96
Gráfico 11. Classificações obtidas pelos alunos do 9.º ano na disciplina de Língua Portuguesa _____	96
Gráfico 12. Distribuição da amostra segundo a nota de avaliação que costumam ter na disciplina de Língua Portuguesa e o ano de escolaridade que frequentam _____	97
Gráfico 13. Nota mais frequente na disciplina de Língua Portuguesa, por sexo _____	98
Gráfico 14. Nível de escolaridade do adulto 1 do agregado familiar da amostra _____	100
Gráfico 15. Nível de escolaridade do adulto 2 do agregado familiar da amostra _____	100
Gráfico 16. Grupo de profissões do adulto 1 do agregado familiar da amostra _____	101
Gráfico 17. Grupo de profissões do adulto 2 do agregado familiar da amostra _____	101
Gráfico 18. Atividades mais realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa_	103
Gráfico 19. Atividades nunca realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa	105
Gráfico 20. Atividades mais realizadas, a pedido do professor de Língua Portuguesa no 4.º ano _____	106
Gráfico 21. Atividades nunca realizadas, a pedido do professor de Língua Portuguesa no 4.º ano _____	107
Gráfico 22. Atividades de leitura realizadas no computador pelos alunos do 4.º ano a pedido do Professor de Língua Portuguesa _____	108
Gráfico 23. Atividades de escrita realizadas no computador pelos alunos do 4.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa_____	108
Gráfico 24. Atividades mais realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa no 6.º ano _____	110
Gráfico 25. Atividades nunca realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa no 6.º ano _____	111
Gráfico 26. Atividades de leitura realizadas no computador pelos alunos do 6.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa_____	111
Gráfico 27. Atividades de leitura realizadas no computador pelos alunos do 6.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa_____	112
Gráfico 28. Atividades mais realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa no 9.º ano _____	113
Gráfico 29. Atividades nunca realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa no 9.º ano _____	114

Gráfico 30. Atividades de leitura realizadas no computador pelos alunos do 9.º ano a pedido do Professor de Língua Portuguesa _____	115
Gráfico 31. Atividades de escrita realizadas no computador pelos alunos do 9.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa _____	116
Gráfico 32. Atividades de leitura e escrita muitas vezes realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa _____	117
Gráfico 33. Atividades de leitura e de escrita nunca realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa _____	118
Gráfico 34. Atividades mais realizadas no computador por livre vontade _____	120
Gráfico 35. Atividades nunca realizadas no computador por livre vontade _____	121
Gráfico 36. Atividades mais realizadas no computador por livre vontade no 4.º ano _	122
Gráfico 37. Atividades nunca realizadas no computador por livre vontade no 4.º ano _	122
Gráfico 38. Atividades mais realizadas no computador por livre vontade no 6.º ano _	123
Gráfico 39. Atividades nunca realizadas no computador por livre vontade no 6.º ano _	124
Gráfico 40. Atividades mais realizadas no computador por livre vontade no 9.º ano _	125
Gráfico 41. Atividades nunca realizadas no computador por livre vontade no 9.º ano _	126
Gráfico 42. Atividades de leitura e de escrita muitas vezes realizadas por livre vontade	128
Gráfico 43. Atividades de leitura e escrita nunca realizadas por livre vontade _____	129
Gráfico 44. Atividades mais realizadas no 4.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa e por livre vontade _____	130
Gráfico 45. Atividades mais realizadas no 6.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa e por livre vontade _____	131
Gráfico 46. Atividades mais realizadas no 9.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa e por livre vontade _____	132
Gráfico 47. Tipo de textos mais escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa	136
Gráfico 48. Tipo de textos nunca escritos a pedido do professora de Língua Portuguesa _____	137
Gráfico 49. Tipo de textos mais escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa no 4.º ano _____	138
Gráfico 50. Tipo de textos nunca escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa no 4.º ano _____	139
Gráfico 51. Tipo de textos mais escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa no 6.º ano _____	140
Gráfico 52. Tipo de textos nunca escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa no 6.º ano _____	141

Gráfico 53. Tipo de texto mais escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa no 9.º ano _____	142
Gráfico 54. Tipo de textos nunca escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa no 9.º ano _____	143
Gráfico 55. Tipo de textos mais escritos por livre vontade _____	147
Gráfico 56. Tipo de textos nunca escritos por livre vontade _____	148
Gráfico 57. Tipo de textos mais escritos por livre vontade no 4.º ano _____	149
Gráfico 58. Tipo de textos nunca escritos por livre vontade no 4.º ano _____	150
Gráfico 59. Tipo de textos mais escritos por livre vontade no 6.º ano _____	151
Gráfico 60. Tipo de textos nunca escritos por livre vontade no 6.º ano _____	152
Gráfico 61. Tipo de textos mais escritos por livre vontade no 9.º ano _____	153
Gráfico 62. Tipo de textos nunca escritos por livre vontade no 9.º ano _____	154
Gráfico 63. Escrita de histórias nos 4.º, 6.º e 9.º anos no contexto escolar e extraescolar _____	158
Gráfico 64. Escrita de e-mails nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar e extraescolar _____	159
Gráfico 65. Fatores mais motivadores de escrita a pedido do professor de Língua Portuguesa _____	161
Gráfico 66. Fatores menos motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa _____	162
Gráfico 67. Fatores mais motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa no 4.º ano _____	162
Gráfico 68. Fatores menos motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa no 4.º ano _____	163
Gráfico 69. Fatores mais motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa no 6.º ano _____	164
Gráfico 70. Fatores menos motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa no 6.º ano _____	164
Gráfico 71. Fatores mais motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa no 9.º ano _____	165
Gráfico 72. Fatores menos motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa no 9.º ano _____	166
Gráfico 73. Fatores mais motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa _____	167

Gráfico 74. Escrita à mão ou no computador como fator de motivação de escrita a pedido do professor de Língua Portuguesa _____	168
Gráfico 75. Utilização do computador como fator de motivação para a escrita a pedido do professor de Língua Portuguesa _____	169
Gráfico 76. Fatores mais motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar	170
Gráfico 77. Fatores menos motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar _____	171
Gráfico 78. Fatores mais motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar no 4.º ano _____	172
Gráfico 79. Fatores menos motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar no 4.º ano _____	173
Gráfico 80. Fatores mais motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar no 6.º ano _____	174
Gráfico 81. Fatores menos motivadores de escrita em contexto extraescolar no 6.º ano _____	175
Gráfico 82. Fatores mais motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar no 9.º ano _____	176
Gráfico 83. Fatores menos motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar no 9.º ano _____	177
Gráfico 84. Fatores mais motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos _____	178
Gráfico 85. Utilização do computador como fator de motivação para a escrita em contexto extraescolar _____	179
Gráfico 86. Oportunidade de publicação/divulgação dos textos produzidos em contexto extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos _____	179
Gráfico 87. Utilização do computador como fator motivante para a escrita _____	180
Gráfico 88. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto escolar ____	182
Gráfico 89. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto escolar ____	183
Gráfico 90. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto escolar no 4.º ano _____	184
Gráfico 91. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto escolar no 4.º ano _____	184
Gráfico 92. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto escolar no 6.º ano _____	185

Gráfico 93. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto escolar no 6.º ano _____	186
Gráfico 94. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto escolar no 9.º ano _____	187
Gráfico 95. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto escolar no 9.º ano _____	188
Gráfico 96. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto escolar _____	189
Gráfico 97. Divulgação na Internet dos textos produzidos em contexto escolar _____	189
Gráfico 98. Publicação em <i>e-book</i> dos textos produzidos em contexto escolar _____	190
Gráfico 99. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar	191
Gráfico 100. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar _____	192
Gráfico 101. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar no 4.º ano _____	193
Gráfico 102. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar no 4.º ano _____	193
Gráfico 103. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar no 6.º ano _____	194
Gráfico 104. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar no 6.º ano _____	195
Gráfico 105. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar no 9.º ano _____	196
Gráfico 106. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar no 9.º ano _____	197
Gráfico 107. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar	198
Gráfico 108. Divulgação na <i>Internet</i> dos textos produzidos em contexto extraescolar _	199
Gráfico 109. Publicação em <i>e-book</i> dos textos produzidos em contexto extraescolar _	200
Gráfico 110. Finalidade de divulgação na Internet dos textos produzidos em contexto escolar e extraescolar _____	201
Gráfico 111. Finalidade de divulgação em <i>e-book</i> dos textos produzidos em contexto escolar e extraescolar _____	202
Gráfico 112. Frequência de escrita de um texto em contexto escolar _____	204
Gráfico 113. Frequência de escrita de um texto em contexto extraescolar _____	205
Gráfico 114. Frequência de escrita de um texto em contexto escolar e extraescolar __	207
Gráfico 115. Número de respostas dadas pelos alunos nos 4.º, 6.º e 9.º anos _____	208



Gráfico 116. Respostas dadas em 1.º, 2.º, e 3.º lugar na vertente sujeito e vertente texto nos 4.º, 6.º e 9.º anos _____	209
Gráfico 117. Número de respostas nas vertentes <i>Sujeito e Texto</i> _____	210
Gráfico 118. Fatores potenciadores de escrita na perspetiva do sujeito _____	212
Gráfico 119. Capacidades/competências ativadas na escrita de um bom texto _____	213
Gráfico 120. Capacidades/competências criativas para a escrita de um bom texto _____	214
Gráfico 121. Motivação intrínseca e extrínseca para a escrita de um texto nos 4.º, 6.º e 9.º ano _____	215
Gráfico 122. Motivação intrínseca para a escrita de um texto _____	216
Gráfico 123. Motivação extrínseca para a escrita de um texto _____	216
Gráfico 124. Conhecimento dos elementos macroestruturais do texto _____	217
Gráfico 125. Componentes da planificação textual _____	218
Gráfico 126. Condição emocional e física _____	219
Gráfico 127. Respostas em % na dimensão interna e externa do texto _____	220
Gráfico 128. Dimensão interna do texto _____	220
Gráfico 129. Respostas em % na dimensão compositiva do texto a nível global e específico _____	222
Gráfico 130. Macroestrutura do texto – nível global _____	222
Gráfico 131. Microestrutura do texto - nível específico _____	224
Gráfico 132. Dimensão interna do texto - aspetos não compositivos _____	225
Gráfico 133. Dimensão externa do texto _____	226
Gráfico 134. Contexto psicológico e físico necessário à escrita de um bom texto _____	226
Gráfico 135. Recursos físicos necessários à escrita de um bom texto _____	227
Gráfico 136. Vertentes na escrita de um texto e principal categorização _____	229

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Número de alunos por ano de escolaridade e regiões do país (ano letivo 2009-2010)	68
Tabela 2. Amostra composta pelo número de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade por regiões do país (NUT II)	69
Tabela 3. Número total da amostra e percentagem de representatividade	70
Tabela 4. Amostra composta pelo número de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade por regiões do país (NUT II)	70
Tabela 5. Número total de alunos nos agrupamentos e número de alunos que responderam ao questionário por agrupamento de escolas e por ano de escolaridade	73
Tabela 6. Distribuição da amostra por agrupamento de escolas	74
Tabela 7. Amostra por ano de escolaridade e nota de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa	95
Tabela 8. Nota mais frequente na disciplina de Língua Portuguesa por sexo e anos de escolaridade	98
Tabela 9. Distribuição da amostra segundo os dois principais membros do seu agregado familiar	99
Tabela 10. Distribuição do(s) outro(s) adulto(s) referido(s) pelos alunos	99
Tabela 11. Tipo de textos escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa	145
Tabela 12. Tipo de textos escritos em contexto extraescolar	156
Tabela 13. Número e percentagem de respostas por ano de escolaridade nas duas dimensões	209
Tabela 14. Número de respostas e percentagem de resposta por dimensão e ano de escolaridade	210

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Perfil do bom escritor (Cassany et al. 2008)	10
Quadro 2. Etapas da produção escrita (Cabrera & Kurz, 2002, citado por Pereira & Azevedo, 2005, p. 16)	20
Quadro 3. Estrutura geral dos planos curriculares do EB (DGEBS, 1991b)	23
Quadro 4. Programas de integração educativa das TIC	34

Quadro 5. Objetivos do ME para a modernização da educação _____	35
Quadro 6. Agrupamentos de escolas que constituem a amostra _____	71
Quadro 7. Agrupamentos que inicialmente aceitaram participar no estudo _____	71
Quadro 8. Nova seleção de agrupamentos que aceitaram participar no estudo _____	72
Quadro 9. Agrupamentos de escolas que integram a amostra representativa de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos, do território nacional _____	73
Quadro 10. Partes constituintes, objetivos gerais e específicos do questionário aplicado aos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos _____	81
Quadro 11. Vantagens e desvantagens das perguntas abertas e fechadas (Hill & Hill, 2005, p. 94) _____	82
Quadro 12. Categorização e principal subcategorização de análise _____	211



# INTRODUÇÃO

Numa sociedade ligada em rede, em que as tecnologias promovem novas formas de construção do conhecimento, disponibilizam meios e sistemas tecnológicos para a educação, onde desencadeiam novos processos e contextos de aprendizagem e de comunicação pessoal e interpessoal, será necessário intentar uma mudança orientada para o desenvolvimento das competências necessárias para dar resposta aos novos desafios, com a utilização de instrumentos tecnológicos, sociais e cognitivos.

Um dos grandes reptos que se coloca à escola é a alteração das suas práticas pedagógicas, nomeadamente ao nível da aprendizagem da escrita, valorizando os procedimentos colaborativos de aprendizagem e a construção do conhecimento, através do poder e do potencial das TIC, ferramentas cognitivas e mediadoras de saberes, desenvolvidas para estimularem e facilitarem o pensamento crítico (Jonassen, 2007), a criatividade, a autonomia, a sistematização do conhecimento e o desenvolvimento da colaboração e da cooperação.

Certamente que as TIC, com base na *Internet* e nas ferramentas que emergiram com a *Web 2.0*, promovem um conjunto de benefícios ao proporcionarem novas experiências de ensino e de aprendizagem. Surge, assim, uma nova e variada gama de aplicações que permitem aos utilizadores a disseminação da informação, além da criação e publicação dos seus próprios conteúdos. O computador deverá ser visto como um recurso pelo qual o aluno pode aceder à informação, estabelecer comunicações, fazer comparações, análises, ou seja, um mediador entre o real e o virtual, suscetível de promover a autonomia, a reflexão e o espírito crítico.

Face à proliferação das TIC e da *Internet* na sociedade, constatou-se a preocupação do Ministério da Educação em implementar, nas escolas, condições para a exploração das potencialidades advindas das inovações tecnológicas. Foram introduzidas algumas alterações curriculares, que perspetivaram o desenvolvimento de novas competências e saberes para fazer face às novas exigências tecnológicas e que permitiriam às crianças e jovens a integração na *sociedade do conhecimento*. Foi também desencadeado o processo de apetrechamento informático das escolas com o desenvolvimento de projetos/programas nacionais que tinham como finalidade a implementação e generalização das TIC no sistema educativo.

Torna-se, assim, pertinente conhecer de que forma o mundo das TIC está a influenciar a escrita dos alunos e que práticas são vivenciadas em contexto escolar e extraescolar (de produção livre). Importa destacar que, na escola e na atual sociedade, são determinantes a importância e a centralidade da escrita - a tecnologia digital também

depende em grande parte da escrita, o que conduz a uma maior responsabilidade de quem ensina a escrever, mas também de quem aprende. Por outro lado, reconhece-se que a escrita é das tarefas cognitivas mais complexas (Carvalho, 2013; Pereira, 2008; Tavares & Barbeiro, 2011), de que advém quer a dificuldade em ensinar a escrever, quer em aprender.

É certo, todavia, que os alunos reconhecem a escrita como um processo complexo – o que, aliás, é. No processo de escrita, o escrevente é levado a tomar várias decisões, desde o traçado das letras, à ortografia, à construção frásica ou até à organização do texto em unidades (Barbeiro, 2001). Ao sujeito que escreve estão ainda associadas várias competências, nomeadamente a capacidade de tratar a informação com correção linguística, ser adequada ao destinatário, aos objetivos, às finalidades e ao género textual. O escrevente deverá, ainda, ter a perceção de que o ato de escrita não é linear e sequencial, mas sim um processo recursivo e de interligação entre as suas principais componentes (planificação, redação e revisão), sendo a escrita encarada numa perspetiva de processo e não apenas de produto. O produto (texto final) deixou de ser o enfoque principal, tendo vindo a ser atribuída maior relevância ao processo (Carvalho, 2001b).

Dada a sua natureza processual complexa, a escrita é encarada não só como uma competência que pode ser ensinada e se aprende, mas também como um “instrumento” com o qual o Sujeito que escreve estabelece uma relação especial (pessoal) (Cardoso, 2009). Realça-se, deste modo, a relação com a escrita na sua singularidade, relação essa de que faz parte a própria competência escritural, esta impregnada de aprendizagens escolarizadas, mas também pessoais, consoante o sentido que o Sujeito lhe atribua (Penloup, 2000).

À medida que o aluno progride no sistema de ensino, as dificuldades na escrita tendem a aumentar. Torna-se perceptível que os alunos estão, muitas vezes, a desenvolver representações erróneas acerca da escrita e uma relação com este “objeto” que não favorece um investimento na aprendizagem do processo de escrita de vários géneros textuais (Cardoso, 2009; Penloup, 1999).

É nesta linha de raciocínio que a *relação do aluno com a escrita* (Barré-De Miniac, 2000) emerge como central em todo o processo de escrita, de ensinar e aprender a escrever: o investimento que o aluno faz na escrita; as suas opiniões e atitudes relacionadas com a escrita; conceções sobre a escrita e a sua aprendizagem e os modos como consegue verbalizar sobre a escrita.

Na realidade, e paralelamente ao “diagnóstico de dificuldades na produção escrita”, já existem dados que apontam para uma produção escritural extraescolar

diversificada em alunos do EB (Cardoso, 2009; Cardoso & Pereira, 2015), o que contrasta com a resistência e dificuldades manifestadas em relação à escrita escolar (Cardoso, 2009). Acresce que, em contexto livre, os alunos parecem produzir textos com significativa qualidade, embora por injunção do professor nem sempre adiram às tarefas de escrita nem se envolvam com o mesmo interesse. Ora, perceber esta “dualidade escritural” (Cardoso & Pereira, 2014), que caracteriza a relação dos alunos com a escrita, parece ser determinante para, em termos didáticos, se poder tirar partido dos saberes que os alunos constroem com a escrita, em contexto extraescolar, ajudando-os a fazer uma transposição para o contexto escolarizado e a progredir no domínio de outros géneros textuais que talvez não experimentassem nem viessem a dominar sem estarem inseridos em contextos estimulantes e colaborativos, como a escola aspira a/pode ser.

Além disso, em contexto extraescolar – e também escolar – é evidente o crescente recurso às TIC nas mais variadas atividades e disciplinas. Importa saber que influência é que os recursos tecnológicos estão a ter na relação que os alunos estabelecem com a escrita como forma de, em contexto escolar, vir a rentabilizar melhor as potencialidades que as TIC revelem ter, no sentido de favorecer uma aprendizagem mais significativa da escrita multifuncional.

Após um breve enquadramento teórico introdutório, para melhor contextualização do estudo, apontam-se algumas linhas orientadoras que conduziram ao desenvolvimento desta investigação. A mais relevante prende-se com o facto de que a Didática da Escrita (DE) tem salientado a pertinência de conhecer mais aprofundadamente a relação que os alunos (re)constroem com a escrita e, designadamente, a influência que as práticas de ensino desta competência verbal e as TIC poderão ter neste processo.

De facto, tem sido demonstrado em algumas investigações que os fatores motivacionais inerentes à relação pessoal com a escrita têm um papel decisivo na implicação do aluno no seu processo de apropriação da competência de produção escrita, razão por que é premente dar continuidade a uma linha de investigação que, em Didática, enfoque com mais acuidade o sujeito e as suas práticas (Barré-De Miniac, 2008; Pereira, Aleixo, Cardoso, & Graça, 2010).

Importa referir que este estudo foi realizado no âmbito do Projeto de Investigação “Protexos - Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico<sup>1</sup>” e do Grupo ProTextos<sup>2</sup>, ambos com a coordenação de Luísa Álvares Pereira, da Universidade de Aveiro.

---

<sup>1</sup>Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC-CPE-CED/101009/2008) e pelo Programa COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER009134 (Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade do Quadro Comunitário de Apoio III e participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER).

<sup>2</sup>Grupo de investigação, associado ao projeto referido, mas que o precede e expande, ligado ao CIDTFF – Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” - <http://protexos.web.ua.pt>

Foram várias as razões que levaram a que esta investigação estivesse integrada no Projeto Protextos e, posteriormente, Grupo ProTextos. Além de os três elementos mais diretamente envolvidos neste estudo fazerem parte deste Projeto/Grupo (Orientadora, Coorientadora e doutoranda), destaca-se a identificação com os objetivos investigativos destes projetos, por preverem uma intervenção ao nível do ensino e da aprendizagem da escrita, capaz de requestionar os contributos da investigação, simultaneamente produzindo mais conhecimento sobre que condições de ensino favorecem uma melhor relação com a escrita, relação essa que se concretize, evidentemente, numa maior proficiência escritural.

A investigação desenvolvida pelo Projeto Protextos posicionou-se no campo da didática da escrita, área fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para a construção do saber. Teve como principais objetivos relançar questões, reequacionar problemas e dirigir a ação no sentido da construção e validação de instrumentos específicos, com projeção a nível curricular, na produção de dispositivos didáticos para o ensino da escrita, nas relações que os alunos estabelecem com a escrita, na mediação das TIC na escrita e nas interações da escrita com outras competências.

Na mesma linha investigativa, o Grupo de Investigação ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos – é um grupo que precede e expande a vigência do Projeto Protextos, composto por docentes/investigadores de todos os ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário e Superior. A sua ação inscreve-se no campo da Didática da Escrita de Português Língua Materna (PLM) e Português Língua Não Materna (PLNM). O Grupo atua em diferentes níveis, focando-se no desenvolvimento longitudinal dos sujeitos na produção escrita e concilia abordagens teóricas pluridisciplinares coerentes com a complexidade da escrita, nomeadamente com os seus aspetos sociais, processuais e pessoais (cf. “Quem somos” em <http://protextos.web.ua.pt/>).

Após a fundamentação subjacente a este trabalho e a contextualização do estudo descreve-se, sumariamente, a forma como foi estruturado. No sentido de conhecer as práticas de escrita dos alunos do EB – 4.º, 6.º e 9.º anos – em contextos escolares e extraescolares e identificar qual o papel das TIC na relação que constroem com a escrita, o estudo foi organizado em duas partes: Parte A e Parte B. A Parte A – Enquadramento teórico - estabelece os fundamentos teóricos da investigação, sendo composto por três capítulos. O capítulo I aborda a produção textual no Ensino Básico; o capítulo II apresenta as TIC no Ensino Básico e o capítulo III versa as TIC e a Escrita.

No capítulo I, “Produção textual no Ensino Básico”, destaca-se: a importância da escrita e o seu papel em contexto educativo, as dificuldades que advêm da complexidade do seu processo, tanto para quem ensina, como para quem aprende; a escrita em



contexto escolar e extraescolar e a relação que os alunos com ela estabelecem. Posteriormente, o foco será no processo de escrita, nas suas diferentes componentes. Por fim, será dado um espaço aos documentos orientadores do currículo e aos Programas de Língua Portuguesa.

No que se refere ao capítulo II, “As TIC no Ensino Básico”, foi dada relevância: às novas tecnologias na educação; aos novos ambientes digitais; às principais iniciativas do Ministério da Educação para implementação das TIC nas escolas e seus principais objetivos; à literacia digital; às ferramentas da *Web 2.0* em contexto educativo; às orientações curriculares na implementação das TIC em sala de aula e à disciplina de TIC, no 9.º ano.

No último ponto do enquadramento teórico, capítulo III, “A escrita e as TIC”, faz-se referência às potencialidades que as TIC imprimem à produção textual, como facilitadoras do processo, nomeadamente com o uso do processador de texto e outros *softwares*. Apontam-se, ainda, algumas ferramentas multimédia como os *wikis*, os blogues, o *Google Drive* e o computador, como um instrumento de comunicação e recurso tecnológico.

A segunda parte, Parte B – Estudo – encerra em si a definição da temática (capítulo IV), a metodologia (capítulo V), a análise e discussão dos resultados (capítulo VI) e, por último, o capítulo VII com as conclusões do estudo.

É definida a temática, norteada pela necessidade de conhecer novos dados acerca da relação que os alunos estabelecem com a escrita, nos anos terminais de ciclo do EB, assim como saber de que forma os alunos utilizam as TIC na escrita, em contexto escolar e extraescolar.

No que se refere à metodologia, capítulo V, começa-se por indicar a finalidade do estudo, os objetivos e a questão de investigação que estão subjacentes a este trabalho.

Definida a finalidade, os objetivos e a questão de investigação, expõem-se e justificam-se as opções metodológicas julgadas como as mais adequadas aos propósitos do estudo delineado. Explana-se o método de investigação, uma investigação empírica de tipo descritivo, de natureza quantitativa, assim como a definição da população, que se alargou a todos os alunos que se encontravam matriculados nos 4.º, 6.º e 9.º anos, em Portugal Continental, em 2011-2012, no ensino público. Foi selecionada a amostra, por amostragem aleatória estratificada, tendo sido constituída por 1588 alunos, de 16 agrupamentos de escolas, de Norte a Sul do país.

Face ao objeto de estudo e às características da amostra selecionada, optou-se pela realização de um inquérito por questionário (*on-line*), assente num *survey* nacional para levantamento das práticas de escrita e da utilização das TIC, em contexto escolar e

extraescolar. Apresentam-se as etapas e preocupações na construção do questionário, assim como os procedimentos tidos na aplicação do instrumento. É feita, ainda, referência, neste ponto, à técnica de análise de dados – análise de conteúdo - a que foram sujeitos os resultados obtidos numa questão aberta, constante no questionário.

No capítulo VI expõe-se a análise e discussão dos resultados, que se inicia com a caracterização da amostra ao nível da sua localização geográfica, caracterização pessoal (idade, ano de escolaridade, sexo, nota mais frequente a Língua Portuguesa), assim como a sua caracterização familiar. A análise efetuada realça os resultados obtidos, numa primeira abordagem, a toda a amostra (alunos dos anos finais dos três ciclos do EB), seguindo-se uma análise mais pormenorizada em cada um dos anos de escolaridade, e em cada um dos contextos em estudo, resultando na sua comparação.

Analisa-se e discutem-se os resultados referentes às seguintes questões: A leitura e a escrita no computador; Práticas de escrita – Tipo de textos produzidos nos anos finais do Ensino Básico; Motivação para a escrita; Finalidades de escrita; e Frequência de escrita. No final da análise dos dados são ainda revelados os fatores determinantes na escrita de um bom texto, na perspetiva dos alunos, tanto na vertente do “Texto”, como na vertente do “Sujeito”.

Por último, no capítulo VII, apresentam-se as conclusões do estudo. Serão, ainda, explanadas algumas limitações do estudo, implicações para a docência e propostas de investigação futura.

Pretende-se que o conhecimento produzido através desta investigação favoreça as aprendizagens e possa tornar as atividades letivas em momentos dinâmicos e inovadores, num mundo cada vez mais conectado, onde conseguir a atenção dos alunos se tornou um dos grandes desafios dos professores e da escola.

Ora, um maior conhecimento acerca da relação que os alunos estão a construir com a escrita – na escola e fora da escola, com e sem mediação das TIC – deverá possibilitar uma maior capacidade interventiva no ensino desta competência complexa, de forma a que esse ensino não continue a afastar os alunos da escrita mas, ancorando-se no que eles já sabem e já fazem, consiga ajudá-los a aceder a “patamares” mais complexos, escolarizados, formais e de maior realização.

Estando esta investigação integrada no Grupo ProTextos, as conclusões serão, certamente, direcionadas aos profissionais da educação, para que, através de dispositivos formativos, possam ser equacionadas, refletidas e, conseqüentemente, incitadas práticas de (ensino da) escrita, favorecedoras de uma relação fértil com esta atividade de produção verbal, e oportunamente potenciadas pela utilização das tecnologias, da *Internet* e das ferramentas da *Web 2.0*.

## **A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Nesta parte, tem lugar o enquadramento teórico com uma revisão da literatura sobre o objeto de estudo. Iremos sintetizar conceitos e noções que encorpam a investigação e que serviram de suporte quer para a conceção do estudo empírico quer, depois, para a sua análise e interpretação.

Fará sentido a explanação acerca das perspetivas que se têm defendido nos últimos anos, no âmbito da produção textual, no Ensino Básico (EB), aferir a implicação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas de escrita e tentar perceber em que medida as funcionalidades das tecnologias poderão potenciar o desenvolvimento desta competência junto dos alunos e conhecer de que forma os documentos orientadores do currículo, nomeadamente o programa de Língua Portuguesa, explanam a escrita e propõem a utilização das TIC, na educação, em contexto nacional.

Expõe-se ainda, de uma forma retrospectiva, a implementação das TIC na educação, no contexto nacional, mas de uma forma mais focalizada no modo como as TIC podem contribuir para o sucesso escritural dos alunos.

## **I – A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO BÁSICO**

A escrita assume nos dias de hoje uma importância vital em todas as vertentes da sociedade. É vista como um instrumento de acesso ao conhecimento e um meio privilegiado de comunicação. Potencia o registo de informações, a disseminação de ideias e promove as relações sociais, tendo-se tornado uma exigência da vida em sociedade.

Toda a escrita é uma marca que esteve e está ao serviço da espécie humana, que perdura e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecido e também ao passado, transformando acontecimentos em factos perduráveis (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

De acordo com Cassany (1999), a escrita é uma manifestação da atividade linguística humana. Escrever é uma forma de usar a linguagem, que, por sua vez é uma forma de realizar ações para se conseguirem determinados objetivos, nas comunidades alfabetizadas. Entre outras coisas, escrever consiste em aprender a utilizar as palavras para que signifiquem o que se pretende que signifiquem em cada contexto.

Como sistema comunicativo, tornou-se num desafio significativo para os aprendentes, uma vez que se trata de uma atividade com uma intrincada dimensão neurológica que implica o desenvolvimento de competências ao nível do processamento cognitivo e motor, as quais estão envolvidas no ato de escrever.

Por se tratar de uma atividade cognitiva complexa, implica a mobilização de competências compositivas inerentes aos processos de combinação das expressões linguísticas para produzir um texto, não podendo, no entanto, ser vista apenas como uma aplicação das regras da língua, nem como uma imitação de modelos textuais ou literários (Pereira, 2008).

A escrita é um processo reflexivo que, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), requer a tomada de decisões, tanto sobre o conteúdo, como sobre a linguagem a utilizar, existindo múltiplas alternativas para a sua construção, quer ao nível da macroestrutura (grandes unidades do texto), quer da microestrutura (combinação de expressões linguísticas). Trata-se de um “processo complexo de produção de comunicação. Não sendo uma atividade de aquisição espontânea e natural, exige ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 29).

A escola, como formadora de cidadãos escreventes, deverá promover uma intervenção pedagógica delineada para o desenvolvimento da competência textual, devendo os seus alunos demonstrar capacidades de escrita em diferentes géneros textuais. No entanto, estudos já efetuados acerca do ensino e da aprendizagem da escrita têm vindo a revelar um ensino da escrita redutor, com professores cientes das dificuldades significativas no domínio da produção textual – quer dos alunos quer do seu próprio programa de ensino e de como poderá proporcionar aprendizagens escriturais mais sólidas (Amor, 2004; Pereira, Aleixo, Cardoso, & Graça, 2010).

A atividade de escrita reveste-se de grande importância até porque se trata de uma das atividades mais frequentes durante toda a escolaridade. É transversal a todas as disciplinas e fundamental no processo avaliativo dos alunos, em que ainda predominam os instrumentos avaliativos, sendo os conhecimentos postos à prova através da utilização da escrita.

O sucesso ou insucesso escolar poderá advir, sem dúvida, do papel da escrita, cabendo ao professor a responsabilidade do seu ensino, sendo esta uma tarefa cognitiva complexa, coexistindo a dificuldade em ensinar, então, mas também em aprender, daí a necessidade de dispositivos didáticos consistentes e bem fundamentados, podendo incluir o uso das TIC. Tal como refere Pereira (2001b), a escrita nunca esteve tão presente na escola e na sociedade.

De facto, é inegável o peso que a escrita tem no sistema educativo, de tal forma que parece existir uma correlação entre o sucesso académico de um aluno, nas várias disciplinas, e a sua proficiência na escrita. Contente (2000, p. 27) sublinha que “o insucesso escolar de certos alunos se verifica devido à sua incapacidade de transmitir por escrito os seus saberes”. Deste modo, não é de estranhar que nas últimas décadas se tenha constatado uma maior valorização da escrita enquanto objeto de investigação (Barré-De Miniac, 1995; Cardoso, 2009; Carvalho, 2012; Pereira, 2000; Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997).

De destacar que as práticas de produção escrita atuam como alavancas para as diversas atividades escolares, constituindo-se como referências de base para a integração dos diversos componentes da escrita, assim como para o estabelecimento dos objetivos essenciais e do currículo (Dolz, Gagnon, & Decândio, 2010). Nesta perspetiva, se aprender e escrever são dois processos indissociáveis, poder-se-á afirmar que a escrita deverá ocupar um lugar privilegiado em qualquer aula, independentemente da disciplina (Contente, 2000).

Uma das grandes preocupações da escola de hoje é, sem dúvida, portanto, o desenvolvimento das competências de escrita - “a expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 29).

A produção da linguagem escrita encara-se, por conseguinte, como uma capacidade complexa e potente, uma vez que produzir um texto requer, não apenas, a capacidade de redigir, mas integra também outras capacidades como as de leitura, de ouvir e de falar (Cassany, 1999).

Para que os alunos vençam o desafio da produção textual são necessários saberes complexos desenvolvidos através de práticas de escrita sistemáticas e intencionais, salientando o facto de que se aprende a escrever, escrevendo, lendo, rascunhando e reescrevendo, com ou sem ajuda do professor ou colegas, criando nos aprendentes a motivação para escrever e a vontade de aprender. De facto, é através da experimentação de atividades de escrita que os alunos tomam a progressiva consciencialização da complexa dimensão dos processos de produção textual. Um rumo a ter em linha de conta é, indubitavelmente, o investimento em diversificadas práticas escriturais, ou seja, em diversificados géneros de texto, assim como na reflexão sobre os escritos e na criação de uma relação com a própria escrita (Coutinho, 2013).

No ensino da escrita, os docentes pretenderão, assim, identificar estratégias que potenciem o desenvolvimento da produção escrita, e métodos de trabalho que promovam práticas inovadoras, integradoras e colaborativas que contribuam para desenvolver, nos

alunos, o perfil de um bom escritor, preconizado por Cassany et al. (2008), não descurando nenhuma das fases no desenvolvimento das atividades de escrita, e que a seguir se apresentam no quadro 1.

<b>Perfil do bom escritor</b>	
Leitura	Os escritores competentes são bons leitores ou foram em algum período importante da sua vida. A leitura é o meio principal de aquisição do código escrito.
Tomar consciência da audiência (leitores)	Os escritores competentes, enquanto escrevem, dedicam mais tempo a pensar no que querem dizer, em como o hão de dizer e naquilo que os possíveis recetores já sabem.
Planificar o texto	Os escritores têm um esquema mental do texto que vão escrever, formulam uma imagem do que querem escrever, e também como vão trabalhar. Marcam objetivos, para si.
Reler os fragmentos escritos	À medida que redige, o escritor relê os fragmentos do que já escreveu para comprovar se realmente se ajustam ao que quer dizer e, também, para os interligar com o que deseja escrever a seguir.
Rever o texto	Enquanto escreve e relê o texto, o autor revê-o e introduz modificações e melhoramentos. Estas mudanças incidem sobre todo o conteúdo do texto: o seu significado.
Processo recursivo de escrita	O processo de escrita é cíclico e flexível. Poucas vezes o autor se conforma com o primeiro esquema ou plano do texto; vai modificando esse esquema durante a redação do escrito à medida que lhe ocorrem ideias novas e as incorpora no texto.
Estratégias de apoio	Durante a escrita, o autor também utiliza estratégias de apoio para solucionar algumas dificuldades que podem surgir. Normalmente consulta gramáticas e dicionários para obter informações que não tem e de que necessita.

Quadro 1. Perfil do bom escritor (Cassany et al. 2008)

Além do desenvolvimento do perfil do bom escritor, para que o aluno tenha sucesso na escrita terá de ser considerado um conjunto de procedimentos, nomeadamente no que se refere à instrução de escrita, ter em linha de conta as finalidades do seu escrito, os objetivos, mobilizar informação apropriada, produzindo um texto coeso, coerente e que respeite as normas linguísticas e discursivas. Tal como referido por Pereira (2008), a escrita implica a mobilização de competências compositivas inerentes aos processos de combinação das expressões linguísticas para produzir um texto.

No entanto, no dizer de Cardoso (2009), aceder a esse nível de competência escritural é uma tarefa árdua, porque escrever é difícil, e, à medida que o aluno progride na escolaridade, as dificuldades na escrita tendencialmente avolumam-se, originando atitudes de repulsa e de rejeição perante as tarefas de escrita e a cristalização de

algumas representações-obstáculo, nomeadamente a identificação da escrita como uma mera técnica de transcrição e de codificação, vinda de um ensino tradicional que vislumbra a escrita como um conjunto de saberes linguísticos, como reflexo do pensamento, como um dom inato ou apenas como resultado de inspiração. Segundo Barré-De Miniac (2000), estas representações-obstáculo encontram-se generalizadas, sendo representações do senso comum.

Segundo Cardoso (2009), o ensino da escrita não tem favorecido uma relação com a escrita que proporcione uma verdadeira, consciente e duradoura apropriação de saberes neste domínio, mas tem sido, em parte, orientador da (de)formação de algumas representações, obstáculo ao processo de (aprendizagem da) produção escrita.

Considerando-se escrita escolar a que é produzida numa instituição de ensino, por proposta do professor de Língua Portuguesa, num estudo conduzido por Pereira (2003), foi consensual entre os docentes a relutância e pouca motivação dos alunos para a prática escritural, sendo também colocadas a descoberto dificuldades e resistências que fazem sobressair a necessidade, por parte dos docentes de Língua Portuguesa, de compreender os problemas e obstáculos com que os escreventes se deparam. Desta constatação surge a necessidade de atuação mais eficaz e profícua no ensino da escrita, o que defende a autora ao aludir à necessidade de um ensino da escrita sistemático, explícito e que atenda a uma racionalidade programada e instrumentada.

Na opinião de Pereira (2001a), parece acertado ensinar na escola aquilo que constitui a própria cultura escolar, o certo é que são colocadas várias questões acerca dos modos de trabalho pedagógico que sejam capazes “de facilitar a aprendizagem e a apropriação de conhecimentos relativos à língua e aos textos, conhecimentos esses que se deseja possam ser mobilizados dentro e fora da escola” (p. 43).

Vários autores, inclusivamente dos modelos cognitivos, têm salientado a extrema importância de fatores afetivos e motivacionais no (des)ligamento do sujeito com a escrita. A noção de “relação com a escrita”, emergente desta linha focada no sujeito, tem sido, portanto, produtiva na Didática da Escrita (Barré-De Miniac, 2008), com enfoques quer nas características, quer na sua evolução em contextos escolares e extraescolares (Penloup, 1999).

A relação que os alunos estabelecem com a escrita em contexto escolar tem um papel importante na aprendizagem. No entanto, não será de negligenciar a dualidade extraescolar/escolar (Cardoso & Pereira, 2014). Há evidências de que os jovens escrevem em contexto extraescolar, sem a injunção parental ou professoral, sendo uma escrita abundante e diversificada (Cardoso, 2009; Cardoso & Pereira, 2015).

Considera-se escrita em contexto extraescolar toda a produção textual que ocorra

maioritariamente fora da escola, em qualquer lugar, e que seja produzida por livre iniciativa do escrevente, no caso concreto do nosso estudo, práticas de alunos dos anos terminais de ciclo, no EB. Estas práticas livres de escrita são designadas por Penloup (1999) de secretas, pessoais, escondidas, podendo apresentar uma grande variedade de géneros.

O conhecimento das práticas de escrita extraescolar dos alunos fornece aos professores informações valiosas sobre algumas componentes da sua relação com a escrita (Penloup, 2008), o investimento na escrita, o interesse e o dispêndio de energias que lhes consomem (Barré-De Miniac, 2000).

Será importante, ao nível da didática da escrita, o conhecimento das práticas extraescolares escriturais dos alunos, uma vez que permitirão um maior conhecimento acerca dos seus géneros preferidos, frequência com que escrevem, finalidades de escrita e destinatários, tornando-se assim possível delinear estratégias de intervenção no sentido de que os alunos se tornem mais autónomos, desenvolvendo “um trabalho de emancipação escritural dos Sujeitos” (Cardoso, 2009, p. 156). A valorização, por parte dos docentes, da produção textual em contexto extraescolar permitirá a desconstrução de *representações-obstáculo*, levando os alunos a melhorar a sua relação com a escrita para que possa constituir um instrumento de acesso aos saberes (Barré-De Miniac, 2000), podendo revelar-se como um sustentáculo à aprendizagem.

Um dos obstáculos à produção escritural prende-se com o facto de os alunos, geralmente, conceberem a escrita como um ato automático de preencher uma página em branco com letras: não refletem muito sobre o que escrevem, não fazem rascunhos e apenas escreverem o que lhes ocorre, apressando-se a chegar ao final da folha. Certamente, porém, que todo o processo de escrita vai muito para além do facto de preencher uma folha com escritos (Cassany et al., 2008). Já Silva (1983) perspectivava que redigir é uma atividade complexa, implica capacidades, conhecimento de técnicas, qualidades humanas e está intimamente relacionada com a cultura, a experiência de cada um e a sua maturidade. De acordo com Barbeiro (1999, p. 226), a aprendizagem constante e evolutiva da escrita faz com que a construção textual se afigure como “um conjunto de operações que não se limita à disposição linear de palavras, mas que ganha profundidade com a possibilidade de escolha entre alternativas”.

Face à complexidade da escrita, a escola seria o *locus* por excelência no qual os alunos adquiririam a consciência de que a prática escritural envolve processos exigentes e complicados e é aí que vão aprender a dominar esses processos. Como referido por Carvalho (2013, p. 187) “é, sobretudo, na escola que o indivíduo adquire e desenvolve as



competências de uso desta variedade da linguagem verbal, quer na perspectiva da receção quer na da produção”.

Contente (2000) considera que uma das maiores dificuldades do ato da escrita não é apenas a necessidade de o redator mobilizar o material linguístico adequado a uma determinada perspectiva de comunicação, mas, sobretudo, a necessidade de operar um modo de tratamento específico do referente. Refere ainda a autora que os níveis de formulação e a própria concetualização da escrita são atividades nas quais o pensamento em contacto com a língua ocupa um lugar determinante.

Tal como refere Cassany (1999), escrever não é uma habilidade espontânea como conversar. O escritor não redige os textos – sobretudo os mais exigentes e “estranhos” aos modos de socialização habitual do aluno - com a mesma velocidade que fala, mas constrói-os com trabalho e empenho: reflete sobre a situação de comunicação, aponta ideias, faz esquemas e faz rascunhos, sendo necessária a ativação de diferentes capacidades durante o processo de escrita.

É certo que escrever é uma aptidão complexa devido aos conhecimentos concetuais, procedimentais e atitudinais que são requeridos, principalmente ao nível social, cognitivo e retórico. Por conseguinte, ensinar e aprender a escrever consiste em pensar a quem se destina o texto (destinatário ou audiência), o que pretendemos conseguir com o texto, isto é, qual a intenção de escrita, como se organiza o texto (planificação, textualização, revisão e edição), como se vai transmitir (género, normas de textualidade e regularidades linguísticas) e como motivar e favorecer o processo de escrita (Angulo, 2010).

Todo este conhecimento atualmente disponível sobre a escrita – e as enormes dificuldades de efetivamente a trabalhar em contexto escolar - tem inevitavelmente, impactado as práticas de ensino, ainda que essa evolução esteja a ser paulatina. Ao ensino da escrita, estava associada a redação ou a composição. A investigação mostra que existia muito pouco de ensino, tal como refere Pereira (2000), pois as atividades de escrita propostas aos alunos apareciam de forma descontextualizada, artificiais, destinadas à avaliação e escritas para o professor.

Desta maneira, parece lógica a necessidade de fazer “emergir procedimentos didáticos susceptíveis de levar os alunos a lidarem positivamente com o designado *handicap* escritural” (Pereira, 2001a, p. 42).

Um dos aspetos a ter em conta, no trabalho a realizar no âmbito da aprendizagem da escrita, será o de incidir no desenvolvimento de três competências: compositiva - relativa à forma de combinar as expressões linguísticas; ortográfica - relativa às normas

que estabelecem a representação escrita das palavras; e gráfica - relativa à capacidade de inscrever num suporte os sinais que representam a escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

A abordagem da escrita engloba ainda aspetos tão diversos como: aspeto pragmático, estruturação do texto, dimensão morfossintática e grafémica, releitura, revisão e reescrita do texto (Contente, 2000).

Na opinião de Marcuschi (2008, p. 89), “o que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento”.

Segundo o autor, a textualidade implica um conjunto de relações que se estabelecem e que se devem articular entre si para que se imbriquem numa relação muito estreita. Na opinião do autor acima referido, não há uma distinção entre um *dentro* e um *fora* do texto, uma vez que iria contra toda a estratégia de textualização já desenvolvida. A figura 1 mostra como se distribuem os critérios gerais de textualidade.

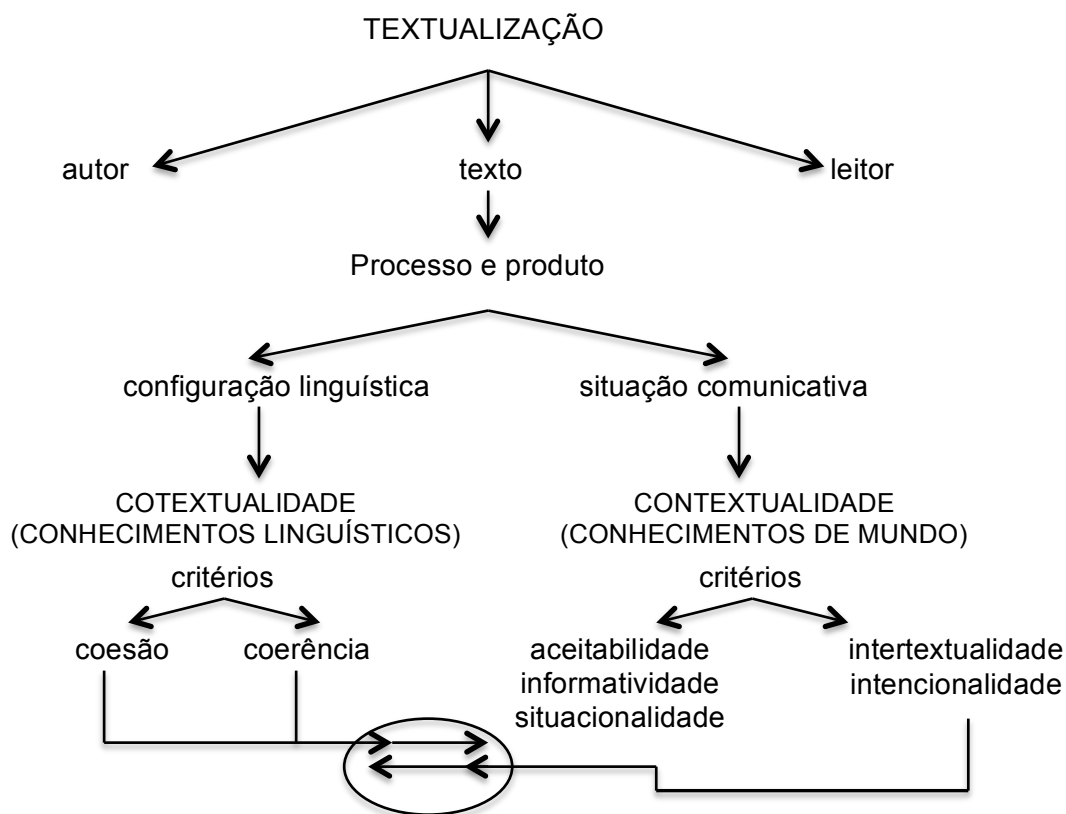


Figura 1. Critérios de textualidade (Marcuschi, 2008)

Analisando a figura, podemos encontrar os três grandes alicerces da textualidade: o autor (produtor), o leitor (recetor) e o texto (evento), sendo o “produto” texto apenas gerado por um “processo”. Por um lado, são exigidos conhecimentos linguísticos e regras, assim como a sua operacionalidade; por outro, temos o aspeto contextual para o qual são requeridos conhecimentos de mundo. Constata-se ainda que os sete critérios de

textualização se apresentam em dois conjuntos, mas imbricados, como se pode observar pela figura 1. Segundo o mesmo autor, não constituem princípios de formação textual, mas sim critérios de acesso à produção de sentido. Considera ainda que nem todos estes critérios têm o mesmo peso nem a mesma importância e mostram a riqueza de um texto – e da gestão do seu processo - ao conectar atividades sociais, conhecimentos linguísticos e conhecimentos de mundo (Marcuschi, 2008).

Esta dimensão processual da escrita foi evidenciada de resto por diferentes investigações (Amor, 1994; Barbeiro, 1999, 2003; Barbeiro & Pereira, 2007; Carvalho, 1999, 2001; Flower & Hayes, 1981). O processo de escrita revelou-se tão ou mais importante que o próprio produto. Surgiu uma maior preocupação com o que acontece no processo de escrita de um texto, nomeadamente no momento da textualização.

O processo de escrita não é simples, como já dissemos, e compreende a aquisição de competências específicas e o desenvolvimento da capacidade de coordenar conhecimentos a vários níveis (Tavares & Barbeiro, 2011). Tal como referem Barbeiro e Pereira (2007), a escrita impõe a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, de forma a construir uma representação do conhecimento. Os autores referem, ainda, que escrever é, na maior parte das situações, escrever um texto, encontrando a escrita, no texto, a forma mais significativa de representação do conhecimento.

O ensino da escrita passa pela realização, de forma sistemática e estruturada, de atividades que promovam no aluno o desenvolvimento de capacidades compositivas nas diversas componentes da produção textual. Para além da ação educativa centrada no processo de escrita, é essencial promover a realização de atividades de produção textual em contextos reais de escrita (Pereira & Azevedo, 2005), em que os alunos identifiquem de forma clara uma finalidade para os seus escritos. Ao atribuírem uma intencionalidade às suas produções, imprimem-lhes uma orientação discursiva, possibilitando que “a aprendizagem da construção de textos seja de tal modo que permita aos alunos compreender o que significa o ato de escrever” (Pereira, 2008, p. 41).

Atualmente, o ensino da escrita envolve estratégias que respeitam as diversas dimensões da escrita, permitindo agir didaticamente sobre os textos, os contextos e os sujeitos, de forma integrada e coerente. As referidas estratégias podem ser justificadas em termos de princípios orientadores do ensino da escrita, preconizados por Barbeiro e Pereira (2007) e que podem ser transpostos para o projeto de aprendizagem da escrita: i) um ensino precoce, sequencial e contínuo da produção textual; ii) um ensino sistemático sujeito a prática intensiva da produção escrita; iii) um ensino explícito de estratégias referentes ao processo de escrita (planificação, textualização e revisão); iv) um ensino

aberto à diversidade e à especificidade dos diferentes géneros textuais e das funções sociais das produções escritas; v) um ensino sujeito a regulação interna e externa e um ensino respeitador da necessidade de gradual complexidade da produção textual; vi) um ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual.

Ora, segundo Pereira (2008), os modelos processuais de escrita preveem a existência de três etapas – planificação, textualização e revisão – no processo de escrita. No entanto, segundo a autora, “não existe um modelo acabado e capaz de dar conta de todos os aspetos que fundam a ordem escritural” (p. 64).

Segundo Barbeiro (2003, p. 14), “o processo de escrita passou a ser perspectivado de uma forma mais complexa, mobilizando atividades ou subprocessos, como a planificação, a redação e a revisão”, interagindo estas fases entre si, levando a uma escrita mais proficiente por parte dos alunos, pelo que é pertinente que estes experienciem e percebam a importância de todas as fases deste processo.

Os autores Flower e Hayes (1981) apresentaram um modelo que consiste num conjunto de termos e conceitos como planificação, redação e revisão textual, que, ainda hoje, são considerados como componentes no processo de escrita (figura 2).

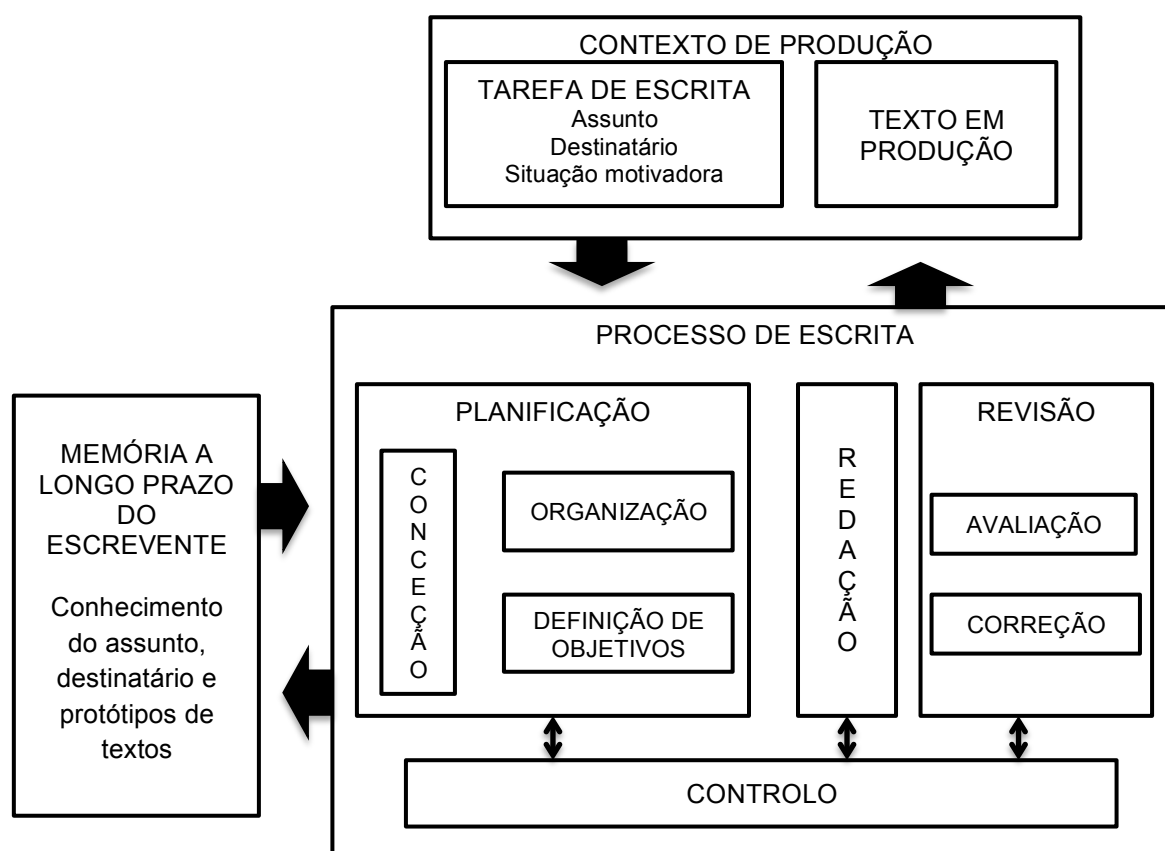


Figura 2. Modelo do processo de escrita (Flower & Hayes, 1981)

O modelo de Flower e Hayes mostra uma descrição detalhada dos processos cognitivos que decorrem no ato de escrever. Este modelo integra três vertentes interligadas entre si: a vertente relativa ao contexto de produção, que envolve a tarefa de escrita (assunto, destinatário e situação motivadora) e o texto em produção, respeitante à parte que já se encontra escrita até determinado momento e a que ainda vai ser escrita; a memória a longo prazo do escrevente, ou seja, o conhecimento que possui sobre o assunto, o que sabe acerca do destinatário e o tipo de texto que vai ser produzido; e também o processo de escrita propriamente dito (planificação, redação e revisão). Todo o processo escritural é monitorizado por um mecanismo de controlo que envolve decisões sobre os elementos a integrar e que serão tomadas ao longo do percurso de produção textual. A complexidade do processo de escrita pode, em parte, ser revelada pela grande variedade de componentes envolvidos e pela natureza recursiva das suas componentes.

De acordo com Carvalho (2012), estes modelos permitiram a articulação da descrição do processo, com a descrição do desenvolvimento da capacidade de escrever, a compreensão das limitações da escrita, assim como a definição de domínios de incidência ao nível da didática e a criação de estratégias de intervenção adequadas.

A figura 3 mostra-nos a complexidade do processo de escrita, nomeadamente devido à necessidade de questionamento acerca do contexto de produção (destinatário, situação, intenção, conhecimentos do tema e género discursivo) e dos aspetos relacionados com o texto: explicitar os processos cognitivos que intervêm na escrita, conhecer as particularidades linguísticas e textuais de cada género e a organização processual do próprio texto (Angulo, 2010).

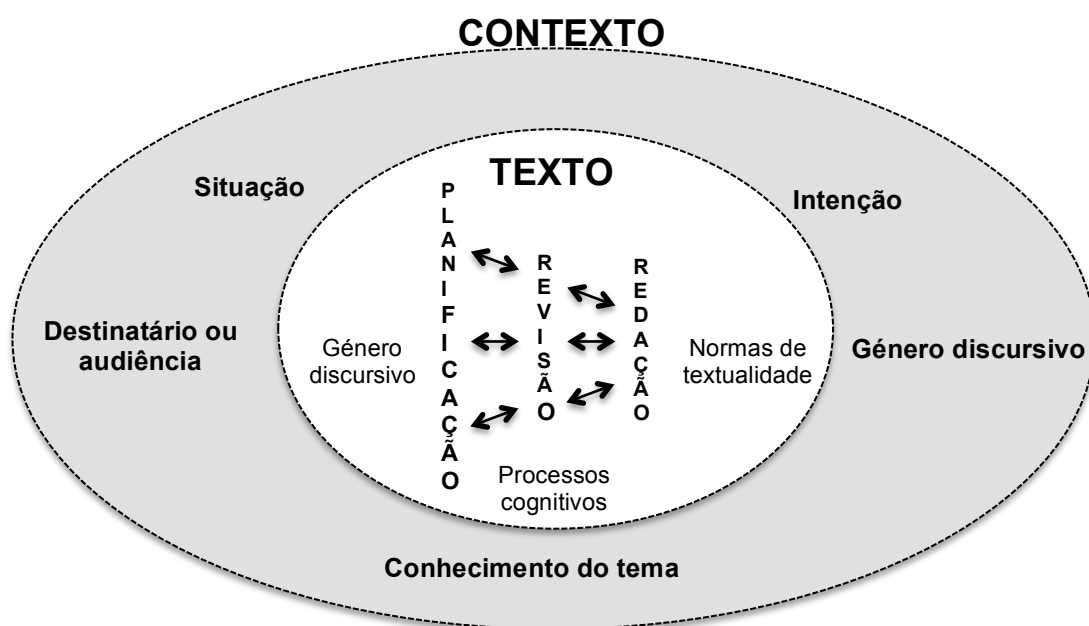


Figura 3. Complexidade do processo de escrita (Angulo, 2010, p. 46)

Relativamente às fases do processo de escrita, a planificação de um texto envolve, entre outros aspetos, a ativação de conhecimentos sobre o tópico e o género do texto, a definição da forma como se irá processar a tarefa de escrita, a seleção e a organização da informação, a tomada de notas e a elaboração de esquemas que permitam delinear a organização do próprio texto (Barbeiro & Pereira, 2007). De reforçar que a representação do alvo e do objetivo a atingir exercem um papel decisivo, tanto na seleção da informação como na orientação argumentativa do discurso (Amor, 1994).

Esta primeira fase do processo tem em conta principalmente a contextualização, mediante uma intenção ou finalidade comunicativa, o destinatário e os efeitos que o escritor deseja produzir no leitor. Portanto, a planificação do texto tem a ver com a maneira como um texto final é pensado, previsto e preordenado (Angulo, 2010).

Na opinião de Barbeiro e Pereira (2007, p. 18), a “capacidade de planificação constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar”, sendo certo que a planificação de um texto que se vai escrever ou se está a escrever reveste-se de alguma complexidade, por ocorrer, sobretudo, num plano mental, implicando operações de carácter abstrato que podem fazer emergir alguns problemas ao nível do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos (Carvalho, 2001b).

A textualização corresponde ao momento de redação, de explicitação de conteúdos, de formulação e articulação linguística, para o qual é necessário o desenvolvimento de “capacidades de ativar possibilidades e de tomar decisões entre as diversas soluções” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 21).

Segundo Amor (1994), a textualização corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material que foi selecionado e organizado na fase anterior (planificação). Este processo, concretizado, sobretudo, nas *operações locais* – organização sintática do texto – mobiliza todo o tipo de aptidões linguísticas, da construção das referências, às operações de coesão textual, mantendo um grau adequado de informação a fornecer, de forma a evitar ambiguidades, contradições ou ruturas parciais ou no *sentido global do texto*.

Ora, a textualização ou redação, propriamente dita, na opinião de Angulo (2010), consiste na verbalização escrita dos textos mediante enunciados aceitáveis, coerentes, apropriados e corretos. Este processo de transposição para o texto, das ideias contidas no plano de escrita consiste basicamente em encontrar a linguagem correspondente à informação existente na memória de quem escreve.

Naturalmente que, devido ao número e diversidade de aspetos que o escrevente tem de processar simultaneamente, a redação – que pode ser interrompida por

momentos novos de planificação - é a componente que mais o absorve, a ponto de praticamente não considerar as outras dimensões do processo, dependendo desta dimensão a existência do próprio texto (Carvalho, 2001b).

A revisão textual pretende, basicamente, assinalar e corrigir eventuais erros de ortografia, de articulação frásica, de pontuação e de falta de coesão textual. Segundo os autores Barbeiro e Pereira (2007), diz respeito à fase de avaliação do que foi escrito e de uma hipotética reformulação. “Processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito” (p. 19).

De acordo com Amor (1994, p. 120) as operações de revisão devem-se “exercer nos vários planos da estruturação do texto, o que significa um reforço da atenção e da mobilização de conhecimentos” quer na planificação quer na redação do texto e não apenas no final do processo escritural.

Segundo Carvalho (2001), rever o texto também levanta dificuldades ao sujeito em processo de desenvolvimento, dada a sua natureza predominantemente mental, com o conseqüente grau de abstração que a tarefa implica.

Torna-se fundamental que se dediquem alguns momentos à revisão dos textos escritos pelos alunos, tanto em pares, como individualmente ou coletivamente; muitas são as possibilidades de se proceder a modificações num determinado momento do texto ou no seu todo (Pereira & Azevedo, 2005).

A aplicação prática da revisão de textos, como se ilustra na figura 4, pode ser levada a cabo através dos seguintes passos: especificar o nível ou os níveis em que se decide intervir, detetar as unidades ou fragmentos linguísticos que podem ser melhorados, diagnosticar o problema retórico que se pretende melhorar, para o qual se decidirá quais as operações textuais que se hão de efetivar e terminar com a reescrita do texto que culminará no texto definitivo (Angulo, 2010).

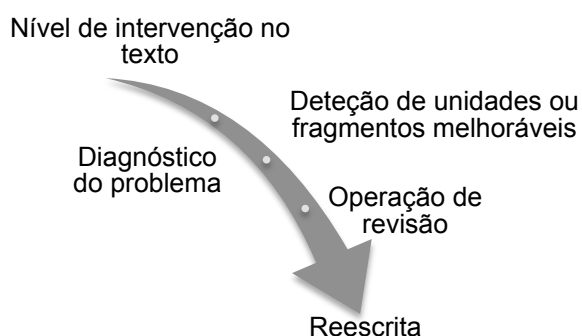


Figura 4. Procedimento de revisão de textos (Angulo, 2010)

Para que os alunos gostem de escrever e produzam textos têm de perceber que todos os escritos podem ser melhorados, transformados, reformulados, e que para isso

contam com a compreensão e ajuda do professor, dos colegas e dos materiais à sua disposição (Niza et al., 1998).

Porém, deverão ser colocadas em prática estratégias de ensino-aprendizagem que ativem, logo desde a planificação inicial, alternativas de construção textual que mobilizem a capacidade de decidir sobre eventuais mudanças de rumo e proporcionem a descoberta de alternativas a partir do próprio texto produzido (Barbeiro, 2003).

Como síntese, os autores Pereira e Azevedo (2005) destacam a importância dos valores didáticos e dos procedimentos que deverão ser tidos em conta pelo docente, nos anos iniciais de escolaridade, no ensino e aprendizagem da escrita, levando os alunos a descobrir o seu valor social e cultural. De acordo com Cabrera e Kurz (2002), nas palavras de Pereira e Azevedo (2005), o quadro seguinte traduz as etapas da produção escrita, principalmente no 1.º ciclo, e que visam a melhoria das práticas de ensino:

<b>Etapas</b>	<b>Questões a pôr</b>
<b>1. Definição dos parâmetros de produção:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem escreve?</li> <li>- Onde, quando se escreve?</li> <li>- A quem é destinado o escrito?</li> <li>- Qual o assunto tratado?</li> </ul>
<b>2. Escolha dos tipos de texto e de escrito adequados:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata-se de relatar, de descrever, de explicar...</li> <li>- Qual o suporte mais adequado: um cartaz? Um livro? Um folheto? Uma brochura?</li> </ul>
<b>3. A procura dos elementos de conteúdo:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De que vamos falar?</li> <li>- O que sabemos sobre o assunto?</li> <li>- Que elementos são necessários?</li> <li>- Que elementos podem ser tidos em conta?</li> </ul>
<b>4. A organização dos elementos de conteúdo selecionados, a planificação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que podemos agrupar?</li> <li>- Que devemos suprimir para não nos repetirmos?</li> <li>- Que é preciso acrescentar, para que a mensagem seja mais compreensível?</li> <li>- O que colocar primeiro, depois, por fim...</li> </ul>
<b>5. Pôr em palavras/Texto:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como formular o que seleccionámos?</li> <li>- Como construir as diferentes frases e articulá-las entre si?</li> <li>- Que palavras utilizar?</li> <li>- Que ortografia se impõe?</li> </ul>
<b>6. Inscrição gráfica:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que escrita adotar?</li> <li>- Escrevemos de forma legível?</li> </ul>
<b>7. Revisão:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O escrito corresponde ao projeto pensado inicialmente?</li> <li>- O que torna este escrito difícil de ser lido?</li> <li>- Que melhoramentos ou correções podemos fazer?</li> </ul>
<b>8. A edição:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como colocar, na página, o texto?</li> <li>- Qual o formato, o suporte, tipo de escritura (manual...)?</li> <li>- Que ilustrações escolher?</li> <li>- Que capa e contracapa...?</li> </ul>
<b>9. A divulgação do texto produzido:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como fazê-lo chegar aos destinatários?</li> <li>- Como expô-lo, como valorizá-lo?</li> </ul>

Quadro 2. Etapas da produção escrita (Cabrera & Kurz, 2002, citado por Pereira & Azevedo, 2005, p. 16)



As etapas da produção escrita referidas no quadro 2 reforçam a ideia de que o ensino da escrita deverá prever a integração de dispositivos potenciadores de saberes e desencadeadores da vontade de escrever, que acompanhem o aluno no processo de aprendizagem da escrita e que se criem condições para o desenvolvimento de competências de escrita, minimizando as dificuldades e familiarizando o aluno com o processo compositivo.

Torna-se necessário atuar nas aulas de Língua Portuguesa de modo a que os aprendentes estabeleçam com a escrita uma relação positiva, sendo capazes de lhe atribuir sentido e que seja potenciado o saber escrever e o domínio de competências da língua para que os alunos sejam capazes de ativar verdadeiras *emoções de fundo* com a escrita (Pereira, 2003).

Ao longo da escolaridade, pretende-se que seja desenvolvido um trabalho estratégico de produção da linguagem escrita, em ambientes favoráveis à produção, em que o professor possa ser também um mediador proficiente e que oriente o processo de escrita dos alunos de acordo com as recomendações/orientações programáticas em vigor nos documentos emanados pelo Ministério da Educação.

O Programa de Português do Ensino Básico (PPEB), homologado em 31 de março de 2009, não entrou de imediato em vigor, uma vez que, no ano letivo de 2010-2011, não estavam reunidas as condições para que o novo programa da área disciplinar/disciplina de Língua Portuguesa fosse aplicado nas escolas, tendo a Portaria n.º 114/2010, de 25 de fevereiro, suspenso a sua implementação, pelo que continuaram em vigor os programas de 1991.

No PPEB estava previsto o reforço da continuidade e da progressão entre diferentes anos e ciclos, clarificando os conteúdos por ano de escolaridade. Destacava-se a escrita em duas vertentes, uma de aprendizagem e outra pessoal. Na vertente de aprendizagem, no 1.º ciclo, é salientado o *escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))* e, no 2.º e 3.º ciclos, destaca-se o *escrever para construir e expressar conhecimento(s)*. A vertente pessoal, *escrever em termos pessoais e criativos*, está prevista em ambos os ciclos (DGIDC, 2009). Ainda segundo o PPEB, os alunos deveriam escrever diferentes *tipos de texto* em português padrão, por sua iniciativa ou mediante proposta do professor, em diferentes suportes.

Relativamente às TIC, o uso de suportes digitais na leitura e na produção escrita encontra-se previsto, devendo os alunos desde o início do seu percurso escolar, no primeiro ciclo, ser encorajados a ler e a escrever em diversos formatos, com a utilização das TIC. É também reforçado que o EB deve constituir-se como um contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas TIC.

De acordo com o estipulado na Portaria n.º 266/2011 de 14 de setembro, após uma fase de preparação dos professores de Língua Portuguesa, tanto através de formação, como da realização de sessões de trabalho nas escolas, encontraram-se reunidas as condições para a entrada em vigor do novo programa, mas de forma faseada.

O PPEB foi assim introduzido no sistema educativo português a partir do ano letivo de 2011-2012, de acordo com a seguinte calendarização:

- Ano letivo de 2011-2012 — 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos;
- Ano letivo de 2012-2013 — 3.º, 6.º e 8.º anos;
- Ano letivo de 2013-2014 — 4.º e 9.º anos.

De salientar que os alunos do 6.º iniciaram o novo Programa no ano letivo de 2012-2013 e os alunos dos 4.º e 9.º anos apenas no ano letivo de 2013-2014.

Desta forma, o PPEB apenas foi implementado, em todos os anos de escolaridade, no ano letivo de 2013-2014, estando em vigor o programa de Língua Portuguesa de 1991, que a seguir se explana relativamente à sua origem, estrutura, objetivos e pretensões pedagógicas.

Decorrente de um conjunto de propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e do contributo resultante do debate nacional, assim como do parecer do Conselho Nacional de Educação, o Governo procede à definição dos Planos Curriculares dos ensinos básico e secundário, estabelecendo o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, uma reforma curricular a partir do ano letivo de 1989-1990, em que se valoriza o ensino da Língua Portuguesa como “matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas” (Decreto-Lei n.º 286/89).

A estrutura curricular definida e aprovada então procurava responder ao complexo de exigência colocado ao sistema educativo que preservasse a identidade nacional e assumisse o desafio da modernidade resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia (Decreto-Lei n.º 286/89). Decorrente da anunciada reforma, surge a organização curricular e o programa de Língua Portuguesa, divulgados pelo Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho.

Os programas são apresentados de acordo com o princípio da progressão em espiral, alargando de forma progressiva, justificando assim a repetição de objetivos e conteúdos. No entanto, aquando da leitura dos documentos verifica-se que a progressão, nalguns casos, é apenas mera repetição.

Relativamente à estrutura curricular do EB, de acordo com o artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), o EB, embora abranja três ciclos – o 1.º ciclo, de quatro anos – 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos; o 2.º ciclo, de dois anos, 5.º e

6.º anos; e o 3.º ciclo, de três anos, 7.º, 8.º e 9.º anos – perspectiva-se como uma unidade global.

A unidade do currículo básico decorre da referência a um único quadro de objetivos gerais e concretiza-se através da articulação dos diferentes ciclos numa sequência progressiva, tendo cada um deles a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior. A especificidade dos ciclos, necessária, face aos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo em que se encontram os alunos, projeta-se em distintas etapas de formação. No entanto, o EB deverá entender-se como um todo integrado (DGEBS, 1991b).

Os planos curriculares do EB, aprovados pelo Decreto-Lei n.º 286/89, estabelecem e determinam uma hierarquização vertical das áreas de estudo ao longo de três ciclos e favorecem a consolidação e o aprofundamento progressivos de conhecimentos, atitudes e valores. Contemplam, ainda, “vários eixos de integração horizontal: agrupamentos disciplinares, espaços e tempos curriculares autónomos, vocacionados para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares; e componentes transversais que reforçam a unidade formativa do currículo” (DGEBS, 1991b, p. 20).

Relativamente à estrutura geral, os planos curriculares obedecem aos parâmetros expostos no quadro 3.

<b>Planos curriculares – Parâmetros</b>	
<b>1.º ciclo</b>	Respeita um modelo de ensino globalizante a cargo de um professor único e privilegia o desenvolvimento integrado de estudos e atividades.
<b>2.º ciclo</b>	Organiza-se por áreas de estudo de carácter pluridisciplinar, referentes à formação básica, considerando-se desejável que lhe venha a corresponder um regime de professor por área.
<b>3.º ciclo</b>	Abrange um conjunto de disciplinas ou grupos de disciplinas, constituindo um plano curricular unificado com abertura a áreas vocacionais diversificadas, sendo-lhe aplicado um regime de docência mais especializado.

Quadro 3. Estrutura geral dos planos curriculares do EB (DGEBS,1991b)

Relativamente ao 1.º ciclo, no programa de Língua Portuguesa são apresentados os princípios orientadores, que reconhecem a “Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia” (DGEBS,1991a, p. 97). O programa é organizado por blocos, mas pressupondo uma prática integrada:

Bloco 1 – Comunicação oral – o aluno inicia-se nas regras de comunicação oral enquanto “descobre o prazer de comunicar com os outros” (p. 99). São formulados três objetivos para o 1.º ano, que serão retomados nos anos seguintes:

- Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza;
- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral;
- Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral.

Bloco 2 – Comunicação escrita – “ a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas” (p. 108). Tal como no bloco 1, são definidos três objetivos que vigorarão também nos restantes anos de escolaridade do 1.º ciclo:

- Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura;
- Desenvolver as competências de escrita e de leitura;
- Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação.

Bloco 3 – Funcionamento da língua - análise e reflexão - Este bloco destina-se apenas aos 3.º e 4.º anos, norteados pelo objetivo geral de “descobrir aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso” (DGEBS, 1991a, p. 120).

São apresentados catorze objetivos gerais, dos quais se destacam os seguintes, por estarem diretamente relacionados com o ensino-aprendizagem da escrita:

- Utilizar a língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de atividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas);
- Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita;
- Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura;
- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção;
- Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas;
- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção;
- Utilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e de enriquecimento da Língua);
- Descobrir aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso (DGEBS, 1991a).

De acordo com o Programa de Língua Portuguesa, o conjunto de objetivos foi definido de acordo com os princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e no projeto curricular em que se integra a disciplina.

Relativamente ao uso das TIC não é feita nenhuma referência nos objetivos gerais, no entanto, no Bloco 2 – Comunicação escrita -, é referido no ponto “Desenvolver

as competências de escrita e de leitura” a utilização do computador como possível ferramenta de registo do texto trabalhado e sua integração em circuitos comunicativos, mas apenas nos 3.º e 4.º anos.

No que diz respeito ao 2.º ciclo, a Organização Curricular e Programas, na sua introdução, enuncia que “uma das características inovadoras que apresenta a nova programação escolar é a preocupação da unidade e da congruência. Será por isso desejável apreender o sentido dessa programação na totalidade, tendo em atenção os pressupostos em que assenta e o modo como desdobram e articulam as suas componentes” (DGEBS, 1991b).

No Programa (volume I) é feita uma exposição da organização curricular do ensino básico onde surgem depois indicações genéricas relativas a cada programa/disciplina. As componentes dos programas de ensino estão distribuídas por Introdução, Finalidades, Objetivos gerais, Conteúdos, Orientação metodológica e Avaliação. São apresentados os domínios OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER, em três blocos distintos (Comunicação oral, Leitura e Escrita), mas pressupondo uma prática integrada, sendo os conteúdos operacionalizados num processo pedagógico centrado nos alunos que, em interação na turma, conjuntamente com o professor, constroem as aprendizagens. O Funcionamento da Língua – Análise e Reflexão apresenta-se como transversal aos três blocos (DGEBS, 1991b).

No volume I, são enunciados dezanove objetivos gerais, dos quais se destaca os seguintes que são indicadores do que se pretenderia alcançar relativamente ao ensino-aprendizagem da escrita e da utilização das TIC:

- Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita;
- Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura;
- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção;
- Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas;
- Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita;
- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção;
- Descobrir aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso;
- Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos;

- Adquirir métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias (DGEBS, 1991b).

Surge pela primeira vez um objetivo geral que faz referência às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mas apenas como um eventual recurso na aquisição de métodos e técnicas de trabalho individual ou em grupo.

O Programa é acompanhado de um volume II – o Plano de Organização de Ensino-Aprendizagem -, documento que retoma, integrando nos domínios, os objetivos e conteúdos nucleares especificados e operacionalizados. O documento explicita ainda o entendimento de conteúdos e de processos de operacionalização, acrescentando também um conjunto de indicações metodológicas que pretendem apoiar a ação do professor (DGEBS, 1991c).

O programa do 3.º ciclo é apresentado de acordo com o princípio da progressão, o que justificará a repetição de objetivos, conteúdos e processos, mas, como já observado anteriormente, nem sempre a progressão se consegue distanciar da repetição.

Tal como no 2.º ciclo, apresenta os domínios OUVIR/FALAR, LER e ESCREVER em três blocos distintos (Comunicação oral, Leitura e Escrita). O funcionamento da língua acompanha e beneficia o desenvolvimento das competências enquanto transversal aos três domínios. Os objetivos são iguais nos dois ciclos, variando os conteúdos a estudar e a explicitar.

Destaca-se que a Introdução e as Finalidades da disciplina de Língua Portuguesa delineadas no volume I são iguais, tanto no 2.º como no 3.º ciclo.

Tal como é referenciado no Plano do Ensino-Aprendizagem (volume II), os conteúdos nucleares comuns aos 2.º e 3.º ciclos não poderão ser “tratados como unidades estanques” (DGEBS, 1991e, p. 9). Este volume II segue, com as devidas especificidades, o Plano do 2.º ciclo. Destaca-se que, no domínio da escrita, o aluno deverá “produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita” (DGEBS, 1991d, p. 54), acentuando-se no 9.º ano a complexidade da tarefa com a elaboração de “texto de opinião”, “crítica”, “carta de reclamação” e “exposição”. (DGEBS, 1991d).

Quanto aos objetivos delineados para este ciclo, verificam-se algumas reformulações que apontam para o desenvolvimento e aprofundamento das competências adquiridas no ciclo anterior. No entanto, verifica-se a repetição dos objetivos delineados para o 2.º ciclo, alguns com ligeiras alterações. São apresentados dezanove objetivos pelo que se enumeram os que se relacionam com a escrita e a utilização das TIC:

- Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita;
- Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão da leitura;
- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção;
- Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita;
- Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção;
- Descobrir aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso;
- Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos;
- Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias.

No 3.º ciclo também é referido o eventual uso das TIC no desenvolvimento de métodos e técnicas de trabalho (DGEBS, 1991d).

Nos programas do 2.º e 3.º ciclos, a diferença mais acentuada encontra-se no peso relativo dos conteúdos nucleares. No domínio da escrita, diminui no 3.º ciclo o peso atribuído ao “Aperfeiçoamento do Texto” e aumenta a “Escrita para Apropriação de Técnicas e de Modelos”. O peso relativo à Escrita Expressiva e Lúdica mantém-se nos dois ciclos.

A presença das TIC nos programas de Língua Portuguesa é quase inexistente, embora seja mencionado num dos objetivos gerais do domínio da escrita no 2.º e 3.º ciclos. No 1.º ciclo apenas é assinalada a utilização do computador de forma muito incipiente.

De um modo geral, estes programas privilegiavam, num primeiro bloco, a escrita como atividade lúdica e expressiva, seguindo-se a apropriação de técnicas e modelos diversificados e, em terceiro lugar, surge o bloco respeitante ao aperfeiçoamento de texto. Os programas sugerem uma produção em quantidade, sendo dado mais destaque aos produtos da escrita e menos à prática de escrita e à reflexão sobre o processo de escrita (Carvalho, 2001b).

Ainda na vigência destes programas, foram sendo acrescentadas alterações na organização dos currículos, sem que, no entanto, os programas tivessem sido alterados.

Em 2001, surge o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, conduzindo à reorganização curricular dos ensinos básico e secundário, e são definidas competências gerais/essenciais, ou transversais, do ensino básico, surgindo um documento designado por  *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) - Competências Essenciais*, que entra em vigor em 2001 - ano letivo 2001-2002 - como a referência central para o desenvolvimento do currículo, determinando “as competências gerais” e as “competências específicas” estipuladas para o ensino do Português, assim como para as outras áreas curriculares. Segundo o definido no documento, “o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (ME, 2001, p. 31).

O CNEB apresenta um conjunto de competências consideradas essenciais nas várias áreas disciplinares. No que diz respeito à Língua Portuguesa, são estabelecidas metas a atingir no fim da educação básica e são apresentadas formas de operacionalização como disciplina transversal.

Relativamente às competências específicas, na disciplina de Língua Portuguesa é necessário garantir a todos os alunos, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral, do modo escrito e do conhecimento explícito da língua (ME, 2001). As competências específicas estão organizadas em função de cinco competências: compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito. De lembrar que os programas de 1991 apresentavam a estruturação em função de apenas três domínios (ouvir/falar, ler, escrever) e o “funcionamento da língua” era mais destacado na sua transversalidade e menos na sua especificidade.

As TIC foram contempladas no documento, sendo uma das competências gerais à saída da educação básica “mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” (ME, 2001, p. 15). Foram delineadas ações a desenvolver por cada professor de forma a “rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação no uso adequado de diferentes linguagens” (p. 18), “rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa” (p.19), “promover atividades de intercâmbio presencial ou virtual, com utilização, cada vez mais intensa, das tecnologias de informação e comunicação” (p. 20) e “organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação” (p. 22). A operacionalização específica dos fatores acima descritos acontecia na perspetiva de cada disciplina ou área curricular, de acordo com os



saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas, visando o desenvolvimento destas competências, por parte do aluno.

O CNEB foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Segundo este documento legal, a revogação deveu-se a várias insuficiências que não foram ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino. É mencionado, ainda, que o documento (CNEB) não era suficientemente claro nas recomendações que continha. Muitas das ideias nele defendidas eram demasiado ambíguas para que possibilitassem uma orientação clara da aprendizagem.

De referir que, em 2010, foram publicadas as Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa (ME, 2010), consideradas de relevante importância para um ensino-aprendizagem de qualidade incentivando uma visão vertical da progressão da aprendizagem dos alunos ao longo do currículo. No entanto, cedo foram substituídas pelas Metas Curriculares do Português (ME, 2012), homologadas pelo Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, que visavam identificar as aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos, em cada disciplina, destacando o que dos programas devia ser objeto primordial de ensino, constituindo ainda um referencial para a avaliação interna e externa.

Os programas e outros documentos curriculares definem o universo de referência da prática letiva e constituem-se como documentos orientadores. No entanto, considerando que têm sido muitas as inconstâncias legislativas que levam a uma constante necessidade de mudança e de apropriação de novos documentos, não será exagero supor como estes processos têm sido geradores de alguma insegurança por parte dos docentes na promoção de um ensino de qualidade.



## II – AS TIC NO ENSINO BÁSICO

Com o surgir de uma nova sociedade, interligada em rede, globalmente informada e em interação constante, rápida nas decisões e integrando vários *media* digitais (Bidarra, 2012), grandes desafios se colocam nos dias de hoje: uma sociedade que exige também flexibilidade e adaptação aos modos de vida e recursos existentes.

As novas tecnologias digitais encerram em si um potencial sem precedentes, logo, reconhecido, embora só mais recentemente se possa afirmar o seu poder de alteração na forma como vivemos, trabalhamos, nos relacionamos ou como lidamos com o conhecimento (Castells, 2002).

Tal como referem Coutinho e Alves (2010), a informação deixou de ser escassa, passando a estar acessível a todos, em qualquer parte do mundo. Deste modo, a *Internet*, nos países desenvolvidos, não é uma simples tecnologia de comunicação, mas, sim, um poderoso instrumento tecnológico de acesso à informação, à partilha e à colaboração.

A veloz incursão dos dispositivos móveis e dos meios de comunicação social na vida quotidiana transformou não só o modo como comunicamos, mas também o modo como aprendemos e ensinamos, sendo de destacar o aumento da aprendizagem social e a importância das oportunidades que as redes sociais representam para a educação (Camacho, 2012).

A velocidade a que ocorrem as mudanças tecnológicas causa, portanto, impacto ao nível educativo, pelo que os docentes necessitam de se ajustar às exigências tecnológicas atuais, contribuindo para melhorar os processos de aprendizagem e utilizando estratégias de ensino inovadoras. Na opinião de Pinto (2012), num contexto em que, através da *Web 2.0*, a tecnologia suporta e desenvolve verdadeiras redes, com ferramentas que nos permitem ser autores e construtores de diversos cenários de aprendizagem, coloca-se aos docentes a necessidade de alteração das suas práticas, de uma constante renovação de saberes e de uma sistemática atualização de competências, nomeadamente a capacidade de mediar a utilização dos recursos tecnológicos, em sala de aula.

As TIC surgem como um meio aliciante e motivador para os alunos sendo o seu uso essencial ao nível educativo. De acordo com Valente (2012, p. 125), “o fator TIC entra no ADN dos alunos sem registo nem discernimento, tornando difícil compreender porque é que as crianças e os adultos valorizam as TIC de forma tão diferente, seja no domínio da fruição dos objetos e recursos, seja na sua utilização funcional”.

Segundo Prensky (2001), os *nativos digitais* caracterizam-se por: i) receberem a informação de forma rápida; ii) serem multitarefa e não sentirem a necessidade de se concentrar exclusivamente numa tarefa; iii) serem mais favoráveis à utilização do hipertexto; d) preferirem a imagem antes do texto; iv) preferirem a recompensa imediata para uma tarefa.

De acordo com Rasco (2008), os ambientes digitais estão cada vez mais próximos, fazendo parte do dia a dia dos indivíduos. Os sistemas digitais aumentaram a velocidade da informação, criando a necessidade social de imediatismo - de resposta imediata, de mensagem instantânea. A quantidade de informação aumentou, tendo, ao mesmo tempo, reduzido a ocupação física do recetáculo. A *Internet* permite-nos aceder à informação em qualquer local e a qualquer hora. Outra das características do ambiente digital é a hipertextualidade, como se apresenta a informação, estabelecendo hiperligações entre os documentos digitais. A multimodalidade permite a conjugação, num mesmo documento, de diferentes formatos: texto, som ou imagens (figura 5).

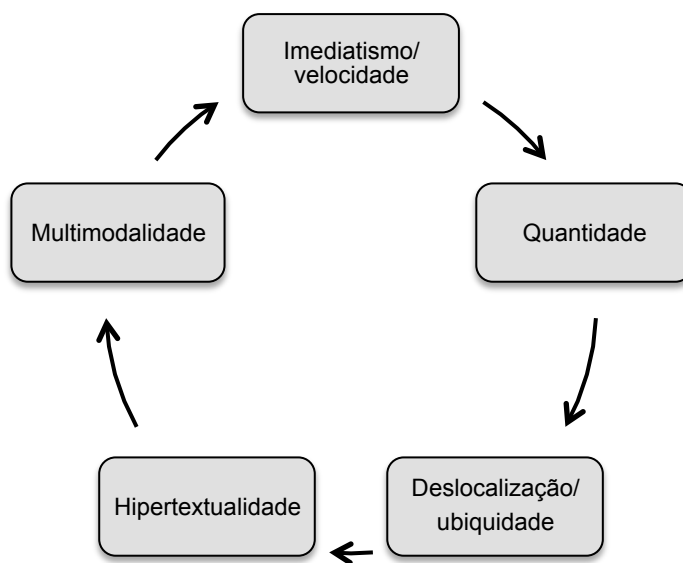


Figura 5. Características do ambiente digital (Rasco, 2008)

Atualmente, considera-se, então, as TIC e a literacia digital como fundamentais pelo que a inclusão digital nos parece essencial. Tal como refere Pereira et al. (2009), ter acesso às tecnologias e saber usá-las adequadamente é fonte de poder e de capacidade de intervir numa sociedade cada vez mais global, num mundo em rede (Castells, 2002), onde se veicula a tecnologia como suporte de desenvolvimento. Surgem, assim, orientações para a massificação das TIC, em que se encara a educação e a formação

como essenciais para a competitividade e a coesão social, donde decorre o papel da escola no acesso às TIC e à capacidade de aceder à informação e, com ela, produzir conhecimento. De facto, a escola tem uma posição de responsabilidade conducente à compreensão da sociedade atual e à preparação das crianças e jovens para a mudança, na democratização de acesso a meios passíveis de criar conhecimento. Um acesso limitado ao digital poderia levar ao acentuar de diferenças entre os estudantes, também ao nível escolar, e também neste aspeto a escola se assume, por conseguinte, como via de acesso equitativo.

Indubitavelmente, o processo de *densificação tecnológica* tornou-se tão normal e tão lógico que seria impossível ou muito difícil pensar numa situação diferente, isto é, num mundo sem tecnologia. Vivemos num ambiente apoiado em “inovações tecnológicas e no qual a *Internet* é uma expressão mais notável e desenvolvida” (Rasco, 2008, p. 90).

As TIC impulsionaram mudanças na maneira como, atualmente, as pessoas vivem, trabalham, interagem e adquirem conhecimento. O impacto das TIC na aprendizagem depende em grande medida das metodologias de ensino e da forma como estas rentabilizam as tecnologias (Bernabé, 2010).

Os recursos pedagógicos suportados pelas TIC proporcionaram, efetivamente, vastas oportunidades e desenvolveram várias potencialidades permitindo a inovação nas metodologias aplicadas em contexto educativo.

O quadro seguinte (4) mostra as principais iniciativas promovidas e financiadas pelo Ministério da Educação, que incrementaram o uso generalizado das novas tecnologias na área da educação, em Portugal, e ditaram uma nova postura no espaço educativo, assumindo o professor um novo papel, nesta nova lógica escolar, de integração das TIC na sua prática pedagógica.

Na opinião de Gomes (2014, p. 20), “cabe ao professor reunir as competências em todas as tecnologias ao seu dispor para experimentar e escolher, em cada momento, a que lhe pareça mais eficaz para os objetivos que se proponha”.

<b>Projetos/Programas para integração educativa das TIC</b>	
<b>Projeto MINERVA 1985-1994</b>	Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização (MINERVA)  Este projeto em duas vertentes formativas: formação de formadores e de professores; na exploração e desenvolvimento de <i>software</i> educativo; investigação; criação de condições para instalação e utilização destes novos meios informáticos (Despacho n.º 206/ME/85).

<b>Programa Nónio Século XXI</b> <b>1996-2002</b>	Programa criado pelo Ministério da Educação destinado à produção, aplicação e utilização generalizada das TIC no sistema educativo, tendo como objetivo a melhoria das condições de funcionamento da escola e o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, assim como a modernização do sistema educativo e a contribuição para uma sociedade de informação mais reflexiva e participada (Despacho n.º 232/ME/96).
<b>Programa <i>Internet na Escola</i></b> <b>1997-2003</b>	O Programa, no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia, tinha como finalidade colocar um computador ligado à <i>Internet</i> em cada escola do 1.º ciclo do EB, através da Rede Ciência Tecnologia e Sociedade (RCTS). Teve uma grande projeção no uso das TIC e no apetrechamento informático.
<b>Equipa ECRIE</b> <b>2005-2008</b>	A ECRIE (Equipa de Computadores, Redes e Internet nas Escolas) prestava apoio técnico para a resolução de diversos problemas e a colaboração <i>on-line</i> entre os membros da comunidade (coordenadores TIC). Prestava apoio às escolas em iniciativas no âmbito do uso das TIC (Despacho n.º 16793/2005).
<b>Plano Tecnológico da Educação</b> <b>2007-2012</b>	<p>Através dos programas “e-escolas”, “e-escolinhas”, “e-professor” e “e-oportunidades”, foi possível a aquisição de computadores portáteis a baixos custos, pelos alunos do 5.º ao 12.º ano e do 1.º ciclo, pelos professores e também pelos formandos inscritos nos Centros das Novas Oportunidades.</p> <p>No âmbito desta medida foram ainda apetrechadas as escolas do 2.º, 3.º ciclo e secundário com material informático e tecnológico: computadores, videoprojetores e quadros interativos.</p> <p>Este plano promoveu ainda a formação de professores em TIC, certificação dos docentes em TIC e a disponibilização da plataforma <i>Moodle</i> nas escolas (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007).</p>

Quadro 4. Programas de integração educativa das TIC

Segundo Costa (2007), o impacto do computador só surgiu a partir da década de oitenta, caracterizado pelo potencial revolucionário das novas tecnologias da informação e comunicação baseadas na eletrónica e numa base digital comum.

No início dos anos oitenta, surgiram iniciativas que visavam a utilização das TIC nas escolas pelo que se salienta o Projeto Minerva (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização), primeira iniciativa do Ministério da Educação, com impacto a nível nacional na introdução das TIC no ensino, tendo o seu período de vigência decorrido de 1985 a 1994.

De acordo com Ponte (1994), o referido projeto contemplou imensas vertentes de atividade, agregou pessoas com formações e perspetivas diversificadas, tendo envolvido numerosas instituições e movido um número considerável de professores, abrangeu

milhares de alunos, tendo decorrido num período de nove anos. Caracterizou-se pela descentralização e autonomia, sendo voluntária a adesão por parte das escolas.

O programa procurou que o uso das tecnologias fosse efetivo, tendo como finalidade aumentar a eficácia da aprendizagem, perpassando a convicção de que através das tecnologias se aprende melhor e com maior motivação, daí a assunção de que as TIC devam ser integradas nas atividades letivas.

Destaca-se, também, pela sua importância, no sistema educativo nacional, o Plano Tecnológico da Educação (PTE, 2007-2012), igualmente da alçada do Ministério da Educação, que incrementou o desenvolvimento das competências tecnológicas dos alunos, professores e restante comunidade educativa e investiu no apetrechamento e nas infraestruturas das escolas e na criação de canais de acesso facilitado a equipamentos e serviços. Os computadores e os quadros interativos começaram a estar presentes nas salas de aula.

O desenvolvimento de competências em TIC e a sua integração transversal nos processos de ensino e de aprendizagem tornam-se incontornáveis nos sistemas de ensino. O Ministério da Educação definiu os seguintes objetivos nacionais, que constam do quadro 5, tendo em vista a modernização da educação (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007):

<b>Objetivos do Ministério da Educação</b>
• Garantir o apetrechamento informático das escolas
• Apoiar o desenvolvimento de conteúdos
• Apostar na formação de professores em TIC
• Promover a generalização de portefólios de atividades em suporte digital
• Fomentar o desenvolvimento e uso das TIC por cidadãos com necessidades especiais
• Reforçar a divulgação de boas práticas e do sistema de monitorização de progressos
• Promover <i>open source</i> , reforçar a privacidade, a segurança e a fiabilidade dos sistemas TIC

Quadro 5. Objetivos do ME para a modernização da educação

Com a implementação do PTE, em todas as escolas do ensino básico e secundário e a modernização tecnológica, pretendia-se que a escola sofresse uma evolução qualitativa abrindo-se a várias áreas do saber, sendo o centro de uma rede de projetos direcionados para o que realmente era importante: aprender e ensinar mais e melhor. É este o compromisso assumido pelo Plano Tecnológico da Educação

(Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007).

Uma das vertentes mais conhecidas do PTE foram os programas que visavam a atribuição de computadores portáteis a baixo custo ou gratuitos para os alunos abrangidos pelo primeiro escalão da ação social escolar: o “e-escola”, destinado aos alunos do 5.º ao 12.º ano; o “e-escolinha”, que se aplicava aos alunos do 1.º ciclo, com a atribuição de *netbooks* especialmente criados para crianças e designado por “Magalhães”; o “e-professor”, dirigido a todos os professores do ensino básico e secundário; e o “e-oportunidades”, reservado a todos os formandos inscritos nas Novas Oportunidades.

No entanto, na opinião de Valente (2012), a utilização desses equipamentos, nas escolas, parece estar longe do que seria desejável, de modo a valorizar o esforço financeiro do país.

Segundo Bidarra (2012), a tentativa de usar os computadores e a *Internet* com o único propósito de tornar mais “atraente” a aprendizagem como forma de educar está votada ao fracasso, sendo necessário recorrer a instrumentos e modelos pedagógicos que assegurem a eficácia dos processos cognitivos tendo em atenção o perfil de cada aluno.

A inclusão das TIC, no ensino, não poderá ser compreendida como uma mera substituição dos suportes de aprendizagem tradicionais, tais como os manuais escolares ou o quadro preto, mas, sim, ser entendida como tendo um papel ativo e inovador na forma como se aprende e como se ensina e nas diferentes interações e dinâmica criadas em sala de aula. De acordo com Jonassen (2007), os alunos aprendem com as tecnologias, quando os computadores:

- a) apoiam a construção de conhecimento ao permitirem: representar as ideias, as perceções e as convicções dos próprios alunos e produzem bases de conhecimento multimédia por si organizadas;
- b) apoiam a exploração ao permitirem aceder à informação necessária, comparar perspetivas, convicções e visões do mundo;
- c) apoiam a aprendizagem pela prática ao permitirem: simular problemas, situações e contextos significativos do mundo real, representar convicções, perspetivas, argumentos e histórias de outros e ao permitirem um espaço seguro, controlado e estimulante para o pensamento;
- d) apoiam a aprendizagem pela conversação ao permitirem colaborar com os outros, discutir, defender ideias e construir consensos entre membros de uma comunidade de aprendizagem, construindo o conhecimento em comunidade;
- e) são parceiros intelectuais que apoiam a aprendizagem pela reflexão ao permitirem



articular e representar o que os alunos sabem, refletir sobre o que aprenderam e como o fizeram, estimular as negociações internas dos alunos e a construção de significados, construindo representações pessoais dos significados, e desenvolver o pensamento cognitivo.

A utilização das TIC é vantajosa para a escola e para os alunos, em determinadas condições, portanto, e os professores têm reconhecido essas vantagens, mas as novas exigências que se colocam aos professores são muitas e difíceis de ultrapassar, estando este novo papel condicionado por aspetos pessoais e profissionais, mas também contextuais (Silva, 2007). Por conseguinte, esta autora reconhece que a introdução das TIC, em contexto escolar, não é tarefa fácil, tendo sido geradora de diferentes atitudes, desde o deslumbramento ao ceticismo, por parte dos envolvidos no processo, pois que, como vimos, dispor dos instrumentos não é *per se* garantia do seu uso eficaz nos processos de ensino-aprendizagem ou, se quisermos, não é garantia de boas práticas que configurem as condições enunciadas por Jonassen (2007) e que transcrevemos acima.

Apesar de alguns constrangimentos, ou até impedimentos, na implementação das TIC nas escolas, o uso acertado das tecnologias tem muito a ver com uma formação adequada dos docentes e com as condições ao nível do apetrechamento informático, para que os alunos possam usar os computadores, enquanto ferramentas de aprendizagem, e tirar proveito das suas diversas funcionalidades.

O professor, face aos novos desafios da era digital, é assim impelido e sentirá a necessidade de rever as suas práticas e construir novos modos de ação, procurando formação adequada, nomeadamente em sessões de formação, *Workshops*, palestras, assim como pesquisar para poder acompanhar as dinâmicas que a tecnologia impõe nos dias de hoje. Os docentes deverão procurar estar atualizados, de forma contínua, uma vez que novos recursos tecnológicos vão surgindo e novas estratégias serão necessárias. Ao nível da formação contínua deverá haver uma aposta na conceção e desenvolvimento de novos formatos de formação de professores, enfatizando o trabalho em rede, a reflexão e a ação (Viseu, 2007).

De referir que, durante a vigência do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), que decorreu de 2006 a 2010, a solicitação de formações na área das TIC, por parte de formadores e formandos, revelou a consciência da evolução das TIC e das potencialidades inerentes aos dispositivos gerados por estas. O programa desenvolveu nos docentes, além de literacias tecnológicas, literacias digitais. Os professores sentiam necessidade de formação conforme se iam apropriando dos novos dispositivos. Queriam utilizar e construir blogues, *wikis*, utilizar diferentes *softwares*, criar e utilizar conteúdos

(Tavares, 2013). No entanto, segundo esta autora, “muitos dos conteúdos disponíveis na rede não têm em conta a especificidade dos suportes, sendo antes a transposição de práticas «tradicionais» do formato papel para o formato informático” (p. 333). No entanto, já em 2007, Silva constatou que os professores consideram a tecnologia como uma aliada que os pode ajudar no desempenho da sua prática pedagógica.

De facto, os autores Lopes, Santos, e Antunes (2012, p. 93) salientam, ainda, que “para além das competências inerentes ao ensino da língua (nos seus modos oral e escrito), pelas potencialidades que encerrava, o programa [PNEP] contemplava o uso das tecnologias de informação e comunicação como um recurso”.

A formação na área das TIC deverá, assim, incidir na utilização da tecnologia, mas contemplando a sua integração pedagógica. Além da contextualização teórica, os professores devem experienciar a aplicação de exemplos concretos de acordo com as suas áreas disciplinares para que possam integrar os recursos e as ferramentas, ver a melhor forma de dinamização e exploração dos recursos e que papel podem desempenhar em sala de aula. O saber sobre a tecnologia, de que o professor é possuidor, e a sua experiência em como usá-la são fatores críticos para que a aprendizagem seja bem-sucedida (Zhao, 2007).

Apesar das exigências do currículo nacional, dos diversos programas de formação contínua para professores, assim como do aumento dos recursos TIC nas escolas, tem-se constatado uma adoção dececionante das TIC em contexto escolar, pela maioria dos professores (Costa & Viseu, 2007; Peralta & Costa, 2007).

A pedagogia e a multimédia são apontadas como a versão possível para o processo de ensino-aprendizagem, não devendo a pedagogia percecionar a tecnologia como um fim, mas antes como um meio que modifica toda a relação, até então considerada eficiente e oportuna entre professor e aluno (Silva, 2004).

Como se vê, a escola – a partir dos discursos oficiais que a regulamentam e de múltiplas ações que deles decorrem – tem, apesar de tudo, procurado integrar no seu currículo as TIC, promovendo o desenvolvimento pleno da literacia digital, desde o 1.º ciclo do Ensino Básico. Na opinião das autoras Jones-Kavaliier e Flannigan (2008), algumas escolas têm desenvolvido planos para utilização da tecnologia, de modo a garantir uma integração bem-sucedida da mesma. A literacia digital implica um conjunto de competências que a seguir se apresentam na figura 6:

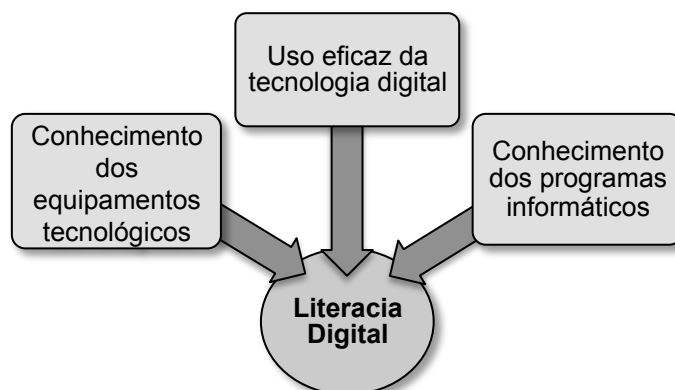


Figura 6. Competências necessárias ao desenvolvimento da literacia digital

De acordo com Buckingham (2010), literacia digital é um conjunto mínimo de competências que permitam ao utilizador operar de forma eficaz com o *software* ou realizar tarefas de recuperação de informação. O autor refere ainda que será um conjunto de competências básicas que são necessárias para realizar determinadas operações. Essas competências, segundo Pereira e Silva (2009), podem ser definidas, em termos concetuais, em três grupos, sendo designadas de funcionais, sociocomunicativas e técnico-criativas.

Segundo Almeida (2012), o desafio colocado aos pesquisadores, professores e educadores está na criação de ambientes inovadores, no contexto educativo, no envolvimento em experiências de mudança e aprendizagem coletiva que despertem nos educandos “o prazer pelo aprender na cultura digital” (p. 173).

A designação de “*digital and media literacy*” é utilizada para abarcar diversas competências cognitivas, emocionais e sociais, incluindo o uso de textos, ferramentas e tecnologias, as competências de pensamento crítico e de análise, a criatividade e a reflexão, bem como a participação ativa através do trabalho em equipa (Hobbs, 2010). O clássico “recetor passivo” da comunicação tornou-se, atualmente, um interlocutor capaz de expressar uma opinião crítica, de selecionar o que pretende ver e de criar os seus próprios conteúdos (Bidarra, 2012).

As grandes transformações surgidas na sociedade do conhecimento e na *Internet*, a grande rede de informação digital, deram origem ao conceito de *Web 2.0*, que designa a segunda geração da *World Wide Web*. Segundo o autor do termo “*Web 2.0*”, Tim O’Reilly, a *Web 2.0* potencia diferentes formatos de publicação *on-line*, partilhas diversas de conteúdos, recolha e organização de informação, além de fomentar a interação entre os utilizadores, promovendo uma construção do conhecimento sustentada nas ferramentas de interação e no trabalho colaborativo (O’Reilly, 2005). Surge assim um

conjunto de tecnologias que se podem transpor para o plano educativo e contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Rosário (2013), trata-se de uma nova fase da *Internet* mais participativa, comunicativa e interativa, permitindo a qualquer utilizador sem conhecimentos de programação ter presença *on-line*. A autora defende ainda que projetos de ensino e de aprendizagem da escrita mediados pela *Web 2.0* podem favorecer a relação dos alunos com a escrita e “ajudar a ultrapassar eventuais representações-obstáculo à sua aprendizagem” (p. 326).

As ferramentas colaborativas da *Web 2.0* como os fóruns, blogues, *wikis*, assim como o tão utilizado *Facebook* proporcionam, como *software* social, o desenvolvimento de diversas comunidades em rede (Pinto, 2012).

Na sociedade atual, com o desenvolvimento tecnológico, nomeadamente ao nível da utilização das TIC e das ferramentas da *Web 2.0*, os utilizadores da escrita procederam à transposição de suporte de escrita em papel para um suporte digital, consubstanciado em diversas ferramentas e *softwares* de escrita. É referido por Kasemvilas e Olfman (2009) que as tecnologias da *Web 2.0* estão a ter uma influência considerável na aprendizagem, assumindo a mesma uma perspetiva construtivista.

É certo que, de consumidores, leitores ou espetadores passivos de informação se passou a participantes, criadores ativos de conteúdos de diversos tipos, que são compartilhados e difundem em linha a informação que geram (Adell, 2010).

O aparecimento da *Web 2.0* veio permitir uma autêntica democratização no acesso e no uso da informação e proporciona aos seus utilizadores uma maior partilha e maior interatividade, tendo o número de *sites* e serviços vindo a crescer e a aumentar o número de adeptos destas tecnologias, incluindo os alunos que, já em muitos casos, dominam estes serviços utilizando-os como ferramentas para a dinamização do seu estudo, para a publicação *on-line* e para a comunicação (Coutinho, 2009).

A utilização das ferramentas de escrita da *Web 2.0* é, por conseguinte, apontada por diversos autores como de grande pertinência, conjugando fatores importantes a ter em conta no processo de ensino e de aprendizagem da escrita no EB. Nomeadamente, o aumento da motivação e o desenvolvimento de competências digitais, nas quais o aspeto central é o desenvolvimento de competências de escrita.

Nos dias de hoje, cada vez mais se apela a um espírito colaborativo e de partilha, acessíveis com a utilização das potencialidades das ferramentas de escrita colaborativa da *Web 2.0*, com a convicção de que este tipo de trabalho desempenha um papel preponderante na aprendizagem da escrita. Na opinião de Cardoso (2009), trata-se, portanto, de equacionar as decisões pedagógicas e didáticas de forma articulada,

trazendo para o ensino e a aprendizagem da escrita o sujeito que escreve e aprende a escrever.

O uso das ferramentas da *Web 2.0* potencializa um estímulo adicional aos professores, no sentido de que os mesmos podem criar e desenvolver metodologias cada vez mais criativas para atrair os seus alunos para uma aprendizagem mais lúdica e em simultaneidade com as exigências da atual sociedade.

Os alunos escrevem cada vez mais através das ferramentas disponibilizadas na *Web 2.0* como os blogues, *Messenger* e redes sociais, pelo que este interesse pode e deve ser capitalizado em benefício da escrita, uma vez que um dos passos fundamentais para o seu desenvolvimento é, precisamente, o ato de escrever – tal como referem Pereira e Azevedo (2005, p. 13), “aprende-se a escrever escrevendo”.

Em suma, a *Web 2.0* tem-se revelado um recurso rico e inesgotável, fundamental no ensino, tanto para alunos como para professores, permitindo o acesso à informação, facilitando a comunicação e a interação social. Permite reforçar os elos entre a escola e a comunidade, onde qualquer utilizador pode participar ativamente como autor.

O potencial educativo das ferramentas de escrita tem despertado o interesse de vários investigadores (Barbosa & Oeiras, 2008; Barroso & Coutinho, 2009; Cowan, 2008; Honegger, 2005; Huffaker, 2005; Pereira, 2007; Wang et al., 2008; Wong et al., 2009). Contudo, Coutinho (2009) considera que o recurso a estas ferramentas em contexto educativo ainda se encontra limitado à utilização de blogues, *wikis* e *podcasts*, sendo escassos os estudos e/ou investigações que reflitam sobre a exploração de outras ferramentas de escrita. Assim, no que concerne ao uso destas ferramentas, autores como Honegger (2005), Huffaker (2005), Barroso e Coutinho (2009) referem que as mesmas são de fácil utilização.

Segundo Marcuschi (2016, p. 31), “a Internet tornou-se um imenso laboratório de experimentações de todos os formatos” em que as novas tecnologias comunicacionais produzem ambientes e meios novos. Proporcionam o uso de ferramentas comunicacionais para o ensino do Português, sendo as mais relevantes o correio eletrónico (*e-mail*), os blogues ou o *chat*.

O correio eletrónico, *e-mail* (*electronic mail*), é uma aplicação que se generalizou rapidamente desde 1970, com a implantação de uma rede de computadores à escala mundial - “o correio eletrónico é um dos identificadores pessoais dos indivíduos para todo o tipo de participação na comunidade eletrónica” (Marcuschi, 2016, p. 70). O *e-mail* tornou-se, pois, a forma mais rápida e eficiente de enviar e receber mensagens assíncronas. Mais recentemente, a velocidade de transmissão de dados e o

desenvolvimento das tecnologias permitem receber e enviar ficheiros com documentos, imagens ou filmes.

Nas escolas, de forma a promover a inclusão digital de todos os alunos, será importante que sejam ajudados na criação de um *e-mail*, devendo o docente fomentar o seu uso e explorar as diversas possibilidades que daí advêm. Os docentes poderão usar as suas potencialidades no envio de conteúdos ou propostas de trabalho. De igual modo, os alunos podem enviar os seus trabalhos, anexados ao *e-mail*, sendo mais fácil a receção e sua organização, por parte dos professores.

De acordo com Paiva (2016, p. 107), “a *Internet* e os géneros dela decorrentes têm exercido forte influência nas relações humanas: no exercício da cidadania, na vida quotidiana e na educação”. Na opinião da autora, o *e-mail* revolucionou as relações humanas, especialmente na área educacional.

O blogue ou *blog*, expressão que surgiu no final de 1997, resultante da abreviatura de *weblog*, criada por Jorn Barner, tem uma função específica e uma estrutura que o caracteriza como um género (Marcuschi, 2016). Começou por ser um diário pessoal onde os utilizadores apresentavam uma sequência de artigos, por ordem cronológica, mas de forma invertida, que estariam disponíveis no ciberespaço e sujeitos à leitura e aos comentários dos cibernautas.

Os blogues são praticados em grande escala e tornaram-se cada vez mais populares. Permitem a publicação fácil de páginas na *Web*, podendo ser construídos e atualizados em qualquer computador.

Segundo Ferreira (2014), os utilizadores dos blogues passam a produzir conteúdos e têm novas formas de comunicar, inserindo-se em várias comunidades da *Web* que vão sendo criadas conforme os interesses e necessidades. Cada membro controla a sua informação e ações como publicar, partilhar e colaborar, uma vez que estão inerentes às próprias funcionalidades desta ferramenta.

Os autores Primo e Recuero (2003) referem que este sistema tem vindo a ser muito utilizado devido à facilidade de publicação, o que permite aos utilizadores, mesmo sem conhecimentos de programação, publicar o seu blogue, sendo os textos publicados em blocos, organizados cronologicamente. Esta opinião é partilhada por Gomes (2005), o que justifica muito provavelmente o sucesso dos blogues.

Os primeiros *weblogs* eram baseados principalmente em *links* e *websites*, bem como em alguns comentários. Tratava-se de uma publicação eletrónica, isto é, um *weblog* destinado principalmente à informação e contendo revistas eletrónicas, notícias, sugestões e comentários sobre um determinado assunto (Primo & Recuero, 2003).

Certamente que a utilização dos blogues em contexto educativo prende-se, em parte, com a facilidade de uso das ferramentas da *Web 2.0*, na medida em que esta veio tornar possível transpor barreiras de construção, edição e manutenção de páginas na *Web* (Gomes, 2005; Mantovani, 2006; Primo & Recuero, 2003).

Os blogues, ferramentas de escrita colaborativa, permitem, na opinião de Duffy e Bruns (2006), uma participação interativa entre alunos e entre alunos e professores. Estas tecnologias permitem diversas práticas, tais como a criação de conteúdo colaborativo, a avaliação pelos pares, a avaliação formativa dos trabalhos, bem como a reflexão do grupo sobre as experiências de aprendizagem. Segundo Barbeiro (2013, p. 291), “o potencial dos blogues em relação à aprendizagem da escrita radica sobretudo nas possibilidades de divulgação dos textos (através da sua publicação) e na interação com os leitores/visitantes do blogue”.

O uso dos blogues no ensino pode ser entendido como um recurso pedagógico, na sua grande maioria, usado como repositório de informação ou de trabalhos dos alunos. No entanto, trata-se de uma ferramenta que permite também os comentários, a exposição de uma ideia, assumindo os alunos um papel ativo. Na opinião de Coutinho (2008), no nosso país, o blogue é a ferramenta da *Web 2.0* mais conhecida e utilizada em contexto educativo.

Segundo Lopes et al. (2012), a acessibilidade, a flexibilidade, o arquivo, assim como uma maior motivação para a leitura e para a escrita, a possibilidade de publicação dando visibilidade ao trabalho desenvolvido, tanto pelos alunos como pelos professores, são algumas das vantagens do uso dos blogues em contexto educativo. Ao permitirem a interação com outro público, tal torna-se um incentivo à sua utilização.

O *chat*, designado por *Internet Relay Chat* (IRC), permite uma nova forma de interação, a conversação virtual entre vários participantes, em tempo real, através do teclado. “Trata-se de uma ferramenta que gera dispositivos síncronos de comunicação” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 14). Os autores referem ainda que se trata de um “dispositivo híbrido de comunicação que pretende simular a comunicação em presença através da escrita, exige rapidez na leitura, capacidade de relacionar e capacidade de produção escrita, mesmo de forma pouco correta e abreviada (símbolos, *emoticons*, abreviaturas, escrita fonética, maiúsculas, exclamações, interrogações, interjeições)” (p. 16).

Em contexto educativo, o *chat* proporciona interações síncronas com finalidades educacionais, usadas geralmente para tirar dúvidas aos alunos, prestar atendimento pessoal ou em grupo. Os temas de conversa podem ser previamente combinados ou

surgirem no decorrer da sessão. Trata-se de alta interatividade, na maior parte dos casos de forma síncrona, embora através da escrita (Marcuschi, 2013).

Em contexto educativo, os *chats* permitem a discussão de diversos assuntos ou temas, nomeadamente para a realização de trabalhos escolares, nos quais a interação síncrona entre os vários elementos é importante. Esta ferramenta permite que os alunos, embora separados fisicamente, possam realizar os seus trabalhos, com o contributo de todos os elementos.

A criação de livros digitais (*e-book*) também surgiu no ensino como uma estratégia inovadora, posto que os alunos se envolvem na construção do seu próprio conhecimento. A palavra *e-book* é uma abreviatura de "*electronic book*" ou "livro eletrónico", numa tradução literal. *E-books* são livros, com a particularidade de estarem no formato digital, e não em papel, como no livro tradicional.

Na opinião de Nelson (2008), um *e-book* é um livro eletrónico que permite a sua leitura digital no ecrã de um computador, de um *Personal Digital Assistant* (PDA), ou mesmo de um telemóvel. Noutras palavras, *e-books* são lidos num ecrã, em vez de serem lidos no papel. No entanto, para além destas definições simples e aparentemente óbvias, importa salientar que um *e-book* não é apenas a versão digital do livro impresso. Na verdade, de acordo com Aly e Gabal (2010), o *e-book* pode exercer uma maior influência, de forma positiva e efetiva, na aprendizagem, relativamente ao livro impresso, porquanto permite uma aprendizagem de qualidade e tem um efeito positivo no desenvolvimento de competências.

Os *e-books* apresentam, realmente, diversas funcionalidades. Os autores Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2009) referem que este recurso digital contribui para uma leitura de textos no monitor, de forma eventualmente mais agradável e acessível, com a vantagem de poder ser gerada automaticamente uma URL (*Uniform Resource Locator*), ao fazer o envio dos ficheiros, quando são convertidos em livros digitais, permitindo assim consultas *on-line*. Algumas ferramentas estão disponíveis em regime de *open source*, são simples e intuitivas (*Myebook*, *Papyrus*, *Calaméo*, *Playfic*).

O livro eletrónico na esfera educativa e científica é uma realidade incontornável, dado também o sucesso e a popularidade dos novos dispositivos de leitura. Novos formatos aumentam a velocidade, atualidade e visibilidade da pesquisa científica (Garcia, Arévalo, & Rodero, 2010).

A Plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) e outras estão vocacionadas para o ensino à distância, *e-learning*, e baseiam-se em *software* livre. Podem ser de utilização mais restrita, por exemplo, uma turma, aberta a toda a comunidade escolar ou à rede. As plataformas apresentam grandes vantagens ao



nível da partilha e da construção do conhecimento, realizado de forma autónoma pelos alunos. O *Moodle* também é considerado um sistema de gestão de cursos, conhecido pelas siglas LMS - *Learning Management System* -, ou CMS - *Course Management System* - e foi desenhado por Martin Dougiamas, em regime de *open source*.

Este aplicativo permite criar cursos *on-line* ou servir de suporte *on-line* a cursos presenciais com a disponibilização de vários recursos. Permite a criação de páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, a dinamização de atividades cooperativas e colaborativas. Apresenta a vantagem de poder ser acedido mediante um código e pode ser personalizado e adaptado pelo utilizador.

Trata-se de uma das plataformas mais utilizadas em Portugal, em contexto educativo. Este *software* define um novo paradigma de ensino e de aprendizagem, baseado numa pedagogia construtivista, segundo a qual o conhecimento é construído pelos próprios alunos, promovendo a autonomia e a responsabilização pelo seu processo de aprendizagem (Lisbôa et al., 2009). Segundo os mesmos autores, a aprendizagem é percecionada como uma atividade social e não apenas como cognitiva e individual, na qual o aluno constrói o seu conhecimento e é influenciado pela cultura e pela interação com outras aprendizagens.

Nas escolas, as plataformas ainda são muito utilizadas como repositórios de informação, em que os docentes colocam fichas, resumos ou propostas de trabalhos. Permitem ainda outras possibilidades, outros formatos, nomeadamente fóruns de discussão, *chat* ou blogues.

A plataforma *Moodle* permite a extensão da escola a ambientes informais, servindo de complemento às aulas presenciais e de ferramenta motivadora para a consolidação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências (Lisbôa et al., 2009).

Para a procura de informação, tão importante nas pesquisas escolares que buscam o conhecimento, destacam-se, ainda, os motores de busca, que surgiram logo após o aparecimento da *Internet*, com o objetivo de prestar um serviço bastante importante, a busca de informações na rede, de uma forma rápida e eficiente.

As ferramentas de busca mais importantes são o *Google*, o *Yahoo* e o *Bing* e permitem a pesquisa de informação armazenada na rede mundial *World Wide Web* (*WWW*). A sua utilização pelas crianças e jovens contribui para aumentar a sua autonomia de pesquisa, recolha e organização de informação. Em simultâneo, poderá estar associada esta utilização a um desenvolvimento do gosto pela leitura – ou, quando muito, a uma multiplicação dos atos de leitura -, eventualmente levando também a uma

progressão na dimensão textual. A pesquisa pode ocorrer com o objetivo de recolher informação para a construção de um texto ou desenvolvimento de um projeto.

Na atual sociedade do conhecimento e da aprendizagem, dispomos de novas e inovadoras formas de aprender e de nos relacionarmos com o conhecimento. De acordo com Coutinho e Alves (2010), a aprendizagem ocorre nos mais diversos contextos, sejam eles formais ou informais, estendendo-se ao longo da vida porque o mundo global é muito competitivo. O que hoje está atualizado e é relevante amanhã estará obsoleto e fora de contexto. Mais do que meros meios de comunicação ou ferramentas neutras, as TIC e a *Internet* são ferramentas tanto cognitivas como sociais que modificam a nossa forma de comunicar, interagir e aprender (Jonassen, 2007).

O trabalho cooperativo utilizando as TIC implica o recurso a sistemas de comunicação entre os elementos do grupo, tendo em conta a componente temporal e o tipo de comunicação: síncrona ou assíncrona, como por exemplo o *chat*, e a videoconferência ou o *e-mail*. Num contexto de ensino-aprendizagem estes sistemas permitem apoiar os alunos à distância (Silva, 2004).

Outros contributos emergentes, relativamente à interação dos alunos com as ferramentas de escrita, apontam para ganhos no processo de ensino e aprendizagem, na escrita e na construção do conhecimento, obtido através do trabalho colaborativo. Os ganhos alcançados no processo de ensino e aprendizagem centram-se ao nível da narração e do diálogo (Huffaker, 2005), do desenvolvimento da língua portuguesa (Pereira, 2007), da construção do próprio conhecimento (Barroso & Coutinho, 2009) e da partilha de conhecimentos adquiridos através da aprendizagem colaborativa. De acordo com os últimos autores mencionados, as mais-valias educativas que diagnosticaram no estudo que desenvolveram focalizam-se numa melhoria significativa da autoestima dos alunos, repercutindo-se esta diretamente no desempenho escolar.

Com a implementação das TIC na educação discutem-se os novos papéis da escola e do professor, assim como as implicações ao nível da formação dos docentes e da implementação de estratégias pedagógicas, na utilização das tecnologias. Na opinião de Bidarra (2012, p. 35), “a evolução tecnológica tem sido com frequência a chave que conduz às mudanças na educação”.

A modernização do ensino com a introdução da tecnologia e da *Internet* veio aumentar o potencial de aprendizagem, nomeadamente ao nível do trabalho colaborativo, no acesso à informação e na comunicação. Segundo Amante (2007), é difícil ignorar a participação destes novos *media* no enriquecimento de novos contextos de aprendizagem. As escolas deverão aproximar-se do que a atual geração de alunos espera, modernizando o ensino, concretizando novas abordagens pedagógicas e

aproveitando o potencial das TIC. No entanto, a autora adverte para o facto de que “as TIC não tomam, pois, o lugar da interação humana, nem a substituem, podendo, antes, contribuir para a estimular” (p. 105).

Ao nível do currículo, no ano letivo de 2004-2005, foi implementada a disciplina de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação (ITIC), no 9.º ano, assumindo o sistema educativo português como objetivo estratégico “a necessidade de assegurar a todos os jovens o acesso às tecnologias da informação e comunicação como condição indispensável para a melhoria da qualidade e da eficácia da educação e formação à luz das exigências da sociedade do conhecimento” (ME, 2003, p. 3).

A disciplina tinha uma carga semanal de noventa minutos e os conteúdos do programa eram relativos aos sistemas operativos e *Internet*, processamento de texto, apresentações eletrónicas e folhas de cálculo. Pretendia-se que os alunos adquirissem competências básicas na área das tecnologias de modo a fazer face aos desafios da globalização.

Com a disciplina de ITIC procurava-se, assim, promover o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades na utilização das tecnologias da informação e comunicação que permitissem aos alunos desenvolver a literacia digital, nomeadamente através da utilização de ferramentas da *Web 2.0*.

O Ministério da Educação pretendeu que fosse uma disciplina essencialmente prática e experimental, orientada para a formação de utilizadores competentes nas tecnologias. Deste modo, o ensino das TIC deveria ser feito em articulação e interação com as restantes disciplinas, por forma a que os alunos fossem confrontados com a utilização das aplicações informáticas, mais comuns, em contextos concretos e significativos. O programa da disciplina tinha como principal finalidade promover a utilização generalizada, autónoma e refletida das TIC, pelos alunos a partir do 9.º ano. Tinha como ambição ser uma mais-valia na sua formação, promovendo as suas capacidades e aptidões para pesquisar, gerir, tratar, gerar e difundir informação (ME, 2003).

Nos outros níveis de ensino do EB, as TIC apresentavam-se como uma área de integração curricular transversal.

Posteriormente, foi proposta pelo Ministério da Educação a antecipação da aprendizagem das TIC, garantindo aos alunos mais novos dos 5.º e 6.º anos uma utilização adequada dos recursos digitais, proporcionando-lhes a oportunidade e as condições de acesso à informação e comunicação, passando a Educação Tecnológica a integrar também as TIC no currículo.

De salientar que um aluno no final da Educação Básica deverá ter desenvolvidas

competências tecnológicas e mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano (ME, 2001).

No 1.º ciclo, constata-se a importância de os alunos, desde cedo, utilizarem as TIC no desenvolvimento da sua aprendizagem, na disciplina de Língua Portuguesa, ao nível da leitura e da escrita, de forma mais significativa. Deverá ser assegurado aos alunos um currículo que favoreça as aprendizagens através do uso do computador e da *Internet* e reconheça as suas potencialidades no desenvolvimento de competências e na aquisição e reforço das aprendizagens. Os programas curriculares deverão inserir as TIC desde o início da escolaridade, mas de uma forma transversal, promovendo o uso do processador de texto, o uso das apresentações eletrónicas, fomentando a pesquisa *on-line*, a utilização do *e-mail*, a utilização de plataformas, entre outras funcionalidades.

A implementação das TIC no EB deverá proporcionar a todos os alunos o desenvolvimento de experiências de aprendizagem baseadas no uso sustentável das tecnologias, de forma a fomentar o gosto pela sua utilização, com a consciência de que deverão assumir uma postura ética e crítica, face à sua utilização, tanto em contexto escolar como extraescolar.

Na opinião de Rasco (2008), o mundo digital está a modificar os espaços socioculturais e, conseqüentemente, também se alteram os educativos, que foram construídos ao longo do tempo. Têm sido introduzidas tecnologias digitais, em forma de *hardware* e *software*, no processo educativo, mas sem alterar significativamente a estrutura curricular ou física da escola, tendo a pedagogia sido ligeiramente alterada. “A densidade tecnológica implica que, atualmente, possamos encontrar e utilizar computadores e outras tecnologias digitais, em espaços não escolares” (p. 99), o que leva a uma maior responsabilização educativa ao nível das tecnologias digitais, para uma integração plena dos indivíduos na sociedade.

No entanto, tal como defendido por Castells (2004), com a rapidez a que o conhecimento evolui, deverá ser dada prioridade à aquisição da capacidade intelectual para aprender a aprender ao longo da vida, adquirindo informação guardada digitalmente, recombina-a e utilizando-a para a produção de conhecimentos adequados ao objetivo pretendido em cada momento.

### III – A ESCRITA E AS TIC

As TIC, como já aflorámos, apresentam grandes potencialidades de utilização na escrita, quer se trate de escrita escolar ou escrita extraescolar – no sentido em que mais amplamente a ela nos referimos aqui, produzida sem injunção professoral, livremente, por iniciativa dos sujeitos. Através da escrita, as crianças e os jovens encontram a oportunidade de expressarem os seus sentimentos, os seus conhecimentos e saberes. Além disso, “a combinação entre as TIC e a escrita é hoje muito forte, quer na escrita escolar, quer na escrita profissional” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 57).

Ora, com as TIC viabiliza-se não só o desenvolvimento articulado das várias competências linguísticas, como se desenvolvem saberes linguísticos em uso, utilizando a língua em outras aprendizagens (Botelho, Sequeira, & Solla, 2010).

Tal como refere Andrade (2010), com o surgimento das TIC o número de escritores aumentou muito. Talvez pela facilidade de escrita, cada vez mais pessoas estão ligadas à rede. Por meio de *e-mails*, *chats*, e outros programas de comunicação, milhares de pessoas, todos os dias, escrevem e recebem mensagens, usando a escrita. Segundo o mesmo autor, este aumento no número de escritores deve-se à fácil utilização das TIC, desde que seja possível aceder à *Internet*. Esta “escrita” entre duas ou mais pessoas exige uma certa velocidade, fazendo com que os interlocutores usem uma linguagem informal, a qual se aproxima muito da língua falada do quotidiano, usando, muitas vezes, abreviaturas, símbolos e sinais que tornam mais rápida a comunicação assim como *emoticons* para expressar sentimentos e emoções.

Certamente que os computadores e os programas de tratamento de texto são dois aspetos complementares e importantes. Em poucos anos, estas tecnologias revolucionaram o ato de escrever em todas as áreas sociais, nas quais são utilizadas. Os profissionais acostumaram-se rapidamente a usá-los, sendo atualmente inimaginável prescindir delas. Na escola, a presença de computadores ainda é simbólica, na maioria dos casos, mas é de esperar que se converta numa ferramenta amplamente disseminada para que todos os alunos possam beneficiar do seu uso (Cassany et al., 2008).

Podemos constatar que a introdução de ferramentas da *Web 2.0*, na docência de Língua Portuguesa, tem sido uma prática cada vez mais frequente, no sentido da promoção do desenvolvimento das competências da leitura e da escrita. A possibilidade de interação entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos, como continuidade do trabalho iniciado na sala de aula, tem levado a um aumento desta prática enquanto suporte e estratégia didático-pedagógica (Ferreira, Barbeiro, & Pereira, 2010).

De acordo com Carvalho (2013), a discussão sobre a escrita, na escola e para além dela, assume hoje maior pertinência, em virtude de um desenvolvimento tecnológico que potencia novos contextos e, em consequência, novos géneros textuais tornando-se necessário um revalorizar do uso do escrito, embora as formas de escrita emergentes nem sempre estejam de acordo com as normas prevaletentes, das quais a escola se assume como detentora e um dos principais veículos de disseminação.

Alguns estudos levados a cabo (Carvalho, 2001a; Coutinho, 2009; Tavares & Barbeiro, 2011) aludem para as vantagens que a utilização das tecnologias e o explorar das suas potencialidades podem trazer para o processo de ensino e aprendizagem da escrita, deixando a descoberto vertentes de ação sobre práticas integradoras, com a intenção de mostrar que a implementação de projetos em contexto escolar, e também extraescolar, em que são integradas as funcionalidades tecnológicas e dinamizadas atividades com a utilização das aplicações informáticas e da própria *Internet*, irá certamente permitir o desenvolvimento da relação dos alunos com a escrita, beneficiando da mediação com as TIC.

Os autores Tavares e Barbeiro (2008) salientam que o computador, enquanto instrumento de escrita, apresenta vantagens para a execução do processo de escrita, em relação a cada uma das componentes de planificação, de textualização e de revisão, embora os resultados da investigação não associem a obtenção de melhorias ao computador, em si, mas à sua utilização num contexto pedagógico que proporcione: i) a descoberta das características dos escritos e da sua utilização; ii) a reflexão acerca do processo de escrita; iii) a interação e a colaboração relativamente à escrita e a atribuição de funções e finalidades aos textos produzidos, de forma a tornar a sua produção significativa para os alunos.

Na opinião de Barbeiro (2005), a introdução do computador na escola refletiu-se no processo de ensino e de aprendizagem da escrita uma vez que os processadores de texto vieram colocar ao alcance do utilizador uma grande versatilidade para a construção do texto e para a configuração gráfica das produções escritas finais. O autor salienta, ainda, que, para além da utilização de uma nova tecnologia suscitar uma maior motivação, a relação com a escrita alterou-se, quer considerando todo o processo, quer considerando funções atribuídas ao produto final.

Os autores Tavares e Barbeiro (2011) apresentam algumas das potencialidades do computador, no domínio da aprendizagem da escrita, a partir de três vertentes: o processo de escrita, o produto escrito e a participação numa comunidade em rede, direcionadas para uma intervenção do ensino, conforme se apresenta esquematizado na seguinte figura:

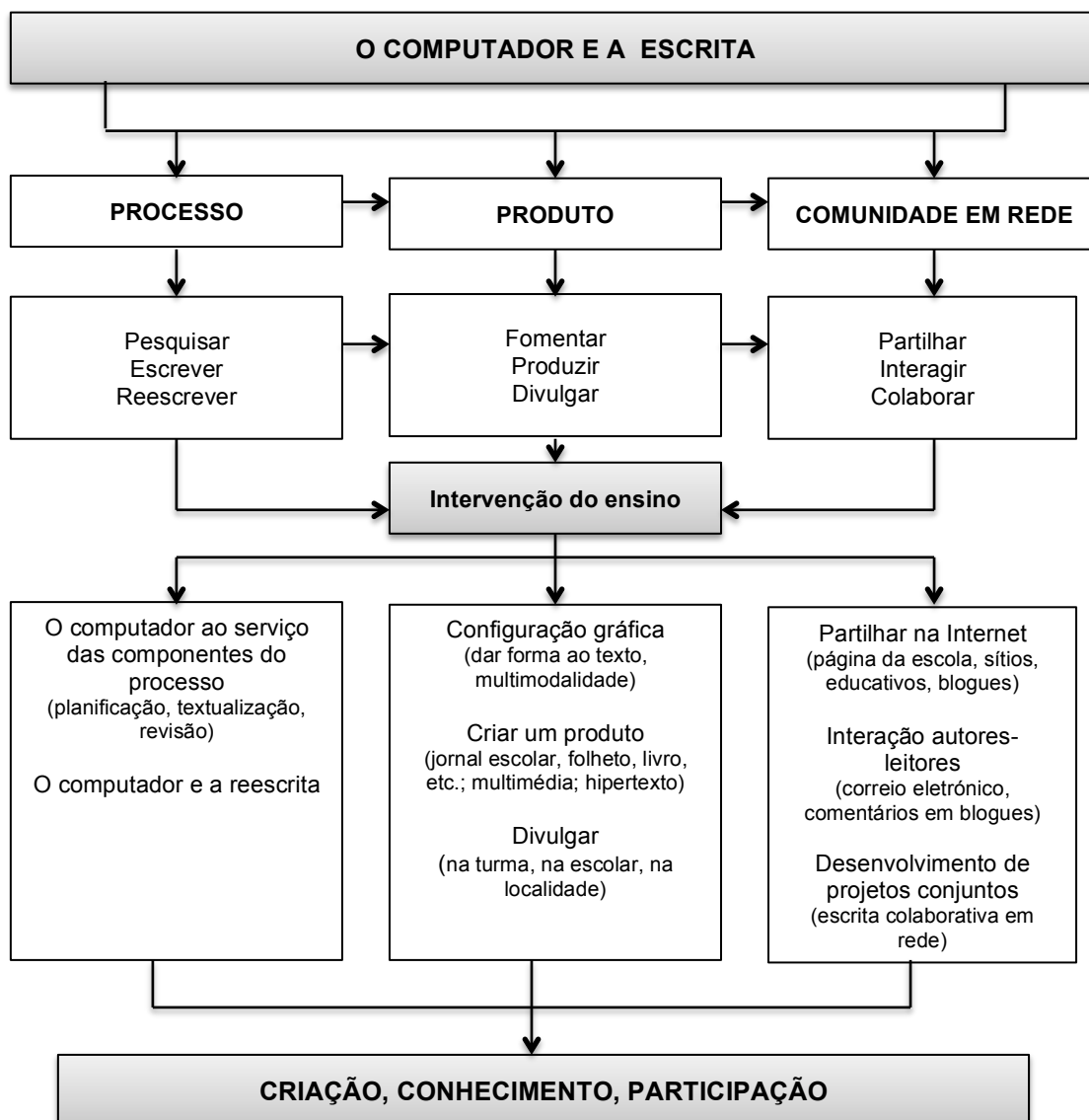


Figura 7. O computador e a escrita (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 58)

Segundo os mesmos autores, o processo e o produto (coluna um e dois) referem-se diretamente à utilização do computador enquanto instrumento de escrita, emergindo as potencialidades do computador associadas ao processo de escrita, ou seja, de que forma o ato de produção textual se pode concretizar, referindo-se o produto escrito à configuração gráfica que o objeto escrito pode apresentar. A terceira coluna salienta a utilização do computador como instrumento de comunicação: atualmente o computador possibilita através da ligação à *Internet*: o acesso à informação, à partilha de produções escritas e à interação.

Barbeiro e Pereira (2007) preconizam o desenvolvimento de estratégias de ação didática-pedagógica que incidam sobre o processo e o produto de escrita, tendo ainda

em conta uma atuação sobre aspetos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos em todo o processo de escrita. Desta forma, as TIC oferecerão inúmeras potencialidades em prol do estabelecimento de uma relação dos alunos com a escrita e com o processo de aprendizagem desta competência.

Convém reforçar que o computador, além de um instrumento de escrita e de produção de textos, transformou-se também num instrumento de comunicação, tendo a comunidade em rede encontrado na escrita um poderoso instrumento de participação. De facto, a produção textual, atualmente, já não se consegue dissociar do computador, desde a sua criação à sua divulgação (Tavares & Barbeiro, 2008). Na opinião dos mesmos autores, é no mundo das potencialidades das TIC que a escola encontra novos desafios, que devem estar presentes desde cedo no ensino, não significando, no entanto, a substituição da escrita manuscrita e das potencialidades de expressão que esta encerra, passando, sim, a literacia a integrar a literacia digital que inclui a capacidade de utilização dos meios proporcionados pelo computador para a produção textual.

Como estamos a ver, o computador, enquanto instrumento de escrita, surge como um facilitador do processo em cada uma das suas componentes (planificação, textualização e revisão). A figura 8 aponta para algumas funcionalidades que o computador permite, nomeadamente com a utilização de um processador de texto.

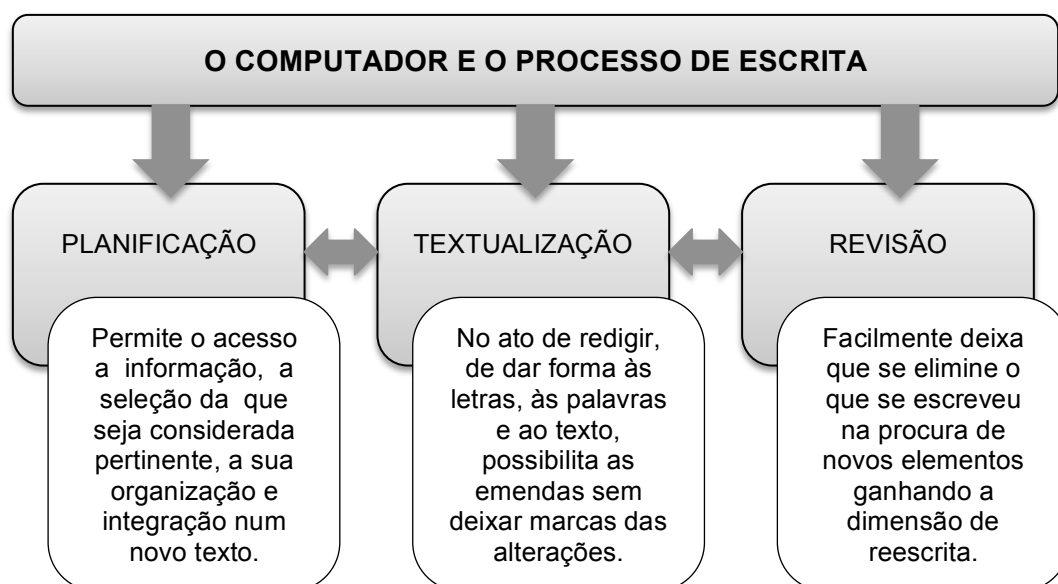


Figura 8. O computador como facilitador do processo de escrita (Tavares & Barbeiro, 2011)

O processador de texto permite ao utilizador a criação e edição de textos. Trata-se de uma aplicação informática usada para redação ou edição. O escrevente pode



usufruir de diferentes tipos de letra/fontes, tamanhos de letra, cores, efeitos gráficos, corretor ortográfico, entre outras funcionalidades, sendo conveniente o conhecimento das potencialidades desta ferramenta na otimização da escrita. O *software* de processamento de texto permite a edição do texto de forma fácil e rápida, permitindo alterar palavras, frases ou parágrafos inteiros.

Digamos que, hoje, os computadores colocam à nossa disposição imensos recursos ao nível do tratamento de texto, formatação e arranjo gráfico: tipos de letra (fonte); tamanho; estilo; formato; cor; espaçamento; alinhamento; posição; orientação; inserção de imagens, tabelas, ilustrações, gráficos; cabeçalho, rodapé; símbolos; entre outros. Estes recursos devem cumprir objetivos e serem colocados ao serviço do texto (Barbeiro, 2003).

De entre as várias ferramentas disponibilizadas pelo computador, poderíamos destacar o verificador ortográfico, como o dicionário de sinónimos e outros programas similares. São recursos interessantes e pertinentes na aprendizagem da língua, uma vez que estimulam a autonomia e o espírito de investigação ao permitirem uma aprendizagem contextualizada de descoberta das regras do funcionamento da língua (Ramos, 1997).

Com todas as funcionalidades que a escrita em computador permite, através do processador de texto, os alunos deverão, desde o início do seu percurso académico, ser encorajados a escrever sem constrangimentos nem receios e com a perceção de que todos os seus escritos podem ser facilmente revistos, constituindo o processador de texto uma ferramenta por excelência de melhoramento textual. Revela-se um facilitador das tarefas de apagar, substituir termos, movimentar partes de texto e no uso de programas auxiliares, tais como a verificação ortográfica e correção gramatical.

Com efeito, diz-se, no Programa de Língua Portuguesa do 1.º ciclo, que escrever e ler “com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas” (DGEBS, 1991, p. 108).

Dada a importância de que se reveste o processador de texto, o Programa do 9.º ano, da disciplina de ITIC, pretende que os alunos desenvolvam as seguintes competências:

- Conhecer o processador de texto, as suas características e as possibilidades de utilização que oferece;
- Utilizar convenientemente as potencialidades do processador de texto em ambiente gráfico, nas suas múltiplas funcionalidades;

- Utilizar as técnicas de processamento de texto na produção de documentos digitais diversificados, integrando texto, tabelas, gráficos, figuras, devidamente formatados (ME, 2003).

Também o CNEB considera primordial que os alunos se envolvam, ao longo da escolaridade, em experiências educativas inovadoras e enriquecedoras, através de atividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos tecnológicos que potenciem a produção escritural dos alunos.

Certamente que os jovens, atualmente, mantêm com as tecnologias digitais uma familiaridade natural, utilizando-as em termos de comunicação, de entretenimento e de aprendizagem. No entanto, em certas zonas mais isoladas do nosso país, há jovens que têm uma convivência mais reduzida com as TIC, daí que a escola contribua para reduzir as assimetrias e desigualdades no acesso às tecnologias, criando programas curriculares que as apoiem. De referir que o contexto familiar também pode influenciar a relação dos jovens com as TIC, nos seus contextos culturais, familiares e geográficos; no entanto, procuramos focar-nos no que à escola é possível no sentido de minimizar a diferenciação penalizadora que outros contextos podem exercer sobre os sujeitos.

Segundo Pereira e Silva (2009), o nível de inclusão digital exerce, também, influência na relação dos jovens com a tecnologia e, sobretudo, com tudo o que ela representa em termos de acesso a recursos e ao conhecimento. Dada a importância das TIC na sociedade, parece-nos que esta heterogeneidade não deva ser um aspeto a ignorar na análise da relação dos jovens com as TIC. A escola desempenha aqui um importante papel, não só na compreensão destas diferenças, mas também na tentativa de equilíbrio, exercendo um papel facilitador de igualdade de oportunidades de aprendizagem.

Como tem ficado claro, a utilização do computador requer capacidades, não só de ordem psicomotora, mas também cognitivas. As funções que oferecem os programas de processamento (edição, correção, formatação,...) libertam os autores dos trabalhos mais mecânicos, o que lhes permite uma maior concentração nos aspetos mais criativos: planificar o texto, revê-lo, melhorá-lo, etc. (Cassany et al., 2008).

Muitos fatores parecem, assim, indicar que as TIC desempenham um papel fundamental na motivação dos alunos para a escrita, sendo esta um elemento fundamental para o êxito escolar. O recurso às TIC desafia a capacidade dos alunos para se envolverem em tarefas, nomeadamente as de escrita de textos, individualmente ou em grupo, desde logo pela facilitação processual que conferem. Na opinião de Freitas (2004), o computador pode agir como um elemento motivador no processo ensino-aprendizagem, tornando as atividades escolares mais interessantes e criativas. As

crianças e jovens “chegam às escolas influenciados pelo mundo tecnológico, onde novos meios, linguagens de comunicação e informação os levam a elaborar novas formas de articular e arquitetar o saber” (p. 88).

Não se pode descurar o facto de que as crianças e jovens estão acostumados a comunicar-se de forma síncrona a partir do SMS (*Short Message Service*) ou do *chat*, estando constantemente conectados. As ferramentas multimédia abrem uma janela para o mundo graças à *Internet*, nascendo a aprendizagem em rede e a possibilidade de a construção do conhecimento se fazer de forma compartilhada, permitindo a aprendizagem conjunta, tal como mostra a figura 9 (Sánchez, 2010).

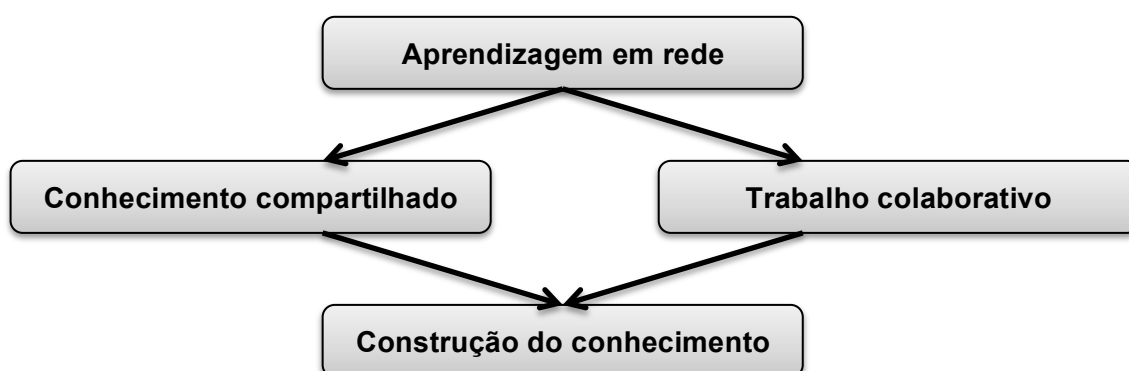


Figura 9. Construção do conhecimento em rede (Sánchez, 2010 p. 152)

Como já referimos, a *Web 2.0* coloca à disposição dos utilizadores ferramentas de escrita colaborativa como os *wikis*. O primeiro *wiki* foi criado em 1995 por Ward Cunningham. O autor desenvolveu uma ferramenta de criação fácil que pudesse estimular as pessoas a publicar, uma vez que um *wiki* é um *site* onde qualquer utilizador pode editar o que pretender (Richardson, 2010).

Trata-se de um conjunto expansível de páginas *Web* interligadas num sistema de hipertexto para depositar e alterar informação, como se de um banco de dados se tratasse, onde cada página pode ser facilmente editada por qualquer utilizador, com apenas um *browser*.

A popularização dos *wikis* começou com o surgimento de diversos serviços de edição de páginas e artigos na *Web*, sobretudo a *Wikipedia* (enciclopédia multilingue livre, sem fins lucrativos), fundada por Jimmy Wales. Os seus milhares de colaboradores transformaram a *Wikipedia* no expoente máximo da escrita colaborativa, uma vez que todos podem publicar conteúdo *on-line*, editar e melhorar, desde que se respeitem as regras básicas estabelecidas pela comunidade.

Os *wikis* podem ser facilmente usados em contexto escolar e apresentam grandes vantagens: são de código aberto, ou seja, não exigem o pagamento de licenças; são muito simples de usar e permitem que o *layout* e a estrutura se adaptem ao gosto e estilo dos utilizadores. Assim sendo, os *wikis* constituem-se como uma solução simples para incentivar a escrita *on-line*, a colaboração e solucionar problemas ou barreiras de comunicação, questões essenciais no contexto da sociedade em que vivemos (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008).

Existem diversas ferramentas de escrita colaborativa na *Web* que permitem a criação de *wikis* de forma gratuita: *MediaWiki*; *Twiki*; *Wikispaces*; *Wikia*. Consistem em possibilitar que vários utilizadores, separados geograficamente, possam interagir produzindo conteúdos, bastando para tal usar um navegador. É possível criar documentos em formato de hipertexto através da *Web*, de uma forma dinâmica, e sem ser necessária a utilização de *software* especializado.

Em contexto educativo os *wikis* permitem que os elementos de uma escola, turma ou de um grupo insiram conteúdos ou modifiquem os textos já publicados. Quando surge um novo *post* no *wiki*, todos os utilizadores podem inserir complementos ao texto original ou corrigir o que foi publicado. Os participantes não têm necessidade de permissão porque estão sempre convidados a contribuir para a criação de um produto final, que é sempre coletivo (Bottentuit Junior & Coutinho, 2008). A tecnologia *wiki*, em contexto pedagógico, potencia a comunicação, a informação e o conhecimento. Estimula a escrita colaborativa e cooperativa e a criação de hipertextos, uma forma de escrita não linear, onde se agregam outros conjuntos de informação na forma de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de hiperligações.

A escrita colaborativa pode também ser facilitada através do *Google Drive*, desenvolvido pelo *Google* através das tecnologias *Ajax*, sendo composto por quatro aplicativos principais: i) um editor de textos; ii) um editor de apresentações; iii) um editor de folhas de cálculo; e iv) um editor de formulários, além de um aplicativo para desenhos. Pode ser usada em qualquer *browser* e revela-se uma ferramenta bastante útil, integrante da *Web 2.0* e da *cloud computing*, com grande potencial para estimular a produção e o uso de informação e a aquisição de conhecimento, de forma colaborativa e partilhada.

Ao nível da produção textual, estes aplicativos permitem estender a redação a diversos autores, em diversos espaços e em diversos tempos, facultam a comunicação entre os vários autores do texto, em tempo real, de forma a coordenarem a sua intervenção em cada uma das fases do processo de escrita. Permite, ainda, ter a perceção da contribuição individual de cada elemento, para que, de forma refletida, sejam tomadas decisões que possibilitem que o resultado final seja um texto coeso e

coerente - “a ferramenta *Google Drive* pode ser utilizada pelos professores em ambiente sala de aula favorecendo o processo de ensino-aprendizagem através da escrita colaborativa” (Barroso & Coutinho, 2009, p. 14). As autoras definem escrita colaborativa como um processo na qual os autores interagem durante a elaboração do documento sendo um processo que exige a criação de ideias, o seu confronto com outros e a negociação para que seja encontrado um consenso comum.

O *Google Drive* contém várias funcionalidades que podem ser partilhadas entre os utilizadores, com a possibilidade de serem definidos diferentes níveis de acesso e edição relativamente aos documentos produzidos, isto é, os utilizadores que partilham o documento podem ter privilégios apenas de consulta ou de consulta e também de edição (Teixeira, Novo, & Neves, 2011). “Pela sua complexidade a aprendizagem e desenvolvimento [da] competência [de escrita] exige ao aluno a consciencialização de mecanismos cognitivos e linguísticos e de uma prática intensiva que permita a efetiva aquisição das suas técnicas” (p. 241). Assim, as ferramentas colaborativas permitem a divisão de responsabilidades, aprender com os outros e progredir mais. Na perspetiva destas autoras - que espelha, aliás, uma visão consensual -, a competência de escrita assume-se como um fator indispensável ao exercício da cidadania e ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos.

Assim sendo, as atividades de escrita no computador permitem aos alunos realizarem um processo de autoaprendizagem cada vez mais autónomo:

- Aprendem a corrigir os seus próprios erros mediante a realização de tarefas cada vez mais complexas;
- Adquirem destrezas e competências relacionadas com a psicomotricidade fina e trabalham em duas ou três dimensões, movendo-se entre o ecrã, o rato e o teclado;
- Adquirem a compreensão da linguagem iconográfica e visual, deslocando-se entre programas e documentos;
- Promovem a leitura e a escrita e conseqüentemente a compreensão da informação;
- Desenvolvem atividades de escrita num processador de texto, logo o resultado gráfico do seu trabalho fica melhorado;
- Trabalham no computador, em grupo, ou em pares existindo a entreajuda, tanto no campo da utilização do computador como no processo de escrita do texto ou realização de outra atividade que envolva a escrita (Grané, 2002).

As TIC têm vindo, então, a mostrar-se como facilitadoras do processo de escrita e conseqüentemente de todo o processo educativo. A introdução de novos meios

tecnológicos tem-se revelado muito positiva na aprendizagem dos alunos e no modo de ensinar dos professores.

## **B – ESTUDO**

Nesta segunda parte apresentamos as linhas orientadoras que conduziram à investigação que se apresenta. Anunciam-se os aspetos metodológicos inerentes ao estudo e apresentam-se os resultados obtidos, assim como a sua análise e discussão.

## **IV – DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA**

Reconhecendo-se, no contexto do Projeto ProTextos, a importância de conhecer mais amplamente dados da relação dos alunos do Ensino Básico (EB) com a escrita, como conceções e práticas de escrita, tornou-se fundamental um estudo, com uma amostra representativa, a nível nacional: assim ganha forma esta investigação, desenvolvida com alunos pertencentes aos anos finais de cada ciclo da escolaridade básica (4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade), no ano letivo de 2011-2012, no ensino oficial, em Portugal Continental.

O projeto – e, atualmente, o grupo - tem como principal preocupação definir percursos didáticos que fujam ao empiricismo que normalmente caracteriza o ensino da escrita no EB; por isso, também não ignora, como os próprios modelos cognitivos têm salientado, a importância da motivação e da relação com a escrita para o desenvolvimento desta competência de produção verbal. Neste sentido, alguns investigadores da equipa (Cardoso & Pereira, 2013; Rosário, 2013) têm-se preocupado em estudar o papel e a implicação que a ligação com a escrita tem para a sua aprendizagem e também o modo como essa relação pode ser potenciada por dispositivos didáticos. A dimensão referida, que, como vimos, vai muito para lá da simples motivação para a escrita (tantas vezes centrada na proposta de temáticas de interesse para o aluno), conduziu o grupo à constatação da necessidade da realização de um inquérito, por questionário, a uma amostra representativa nacional dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos, sobre as suas práticas de escrita escolar e extraescolar.





## **V – METODOLOGIA**

Após a definição do objeto de estudo e do estabelecimento de um quadro teórico de suporte, iremos, agora, explicitar as opções metodológicas postas em prática, bem como justificar e fundamentar a sua aplicação no âmbito da presente investigação. Pretende-se dar a conhecer as estratégias de investigação selecionadas, bem como situar a orientação metodológica do estudo.

### **1. Finalidade, objetivos e questão de investigação**

A investigação aqui apresentada teve como finalidade conhecer as práticas de escrita dos alunos do EB – 4.º, 6.º e 9.º anos – em contextos escolares e extraescolares e identificar qual o papel das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) na relação que constroem com a escrita, quer na escola quer fora da escola.

Tendo em conta, portanto, a finalidade deste estudo, a sua natureza e uma revisão de literatura aprofundada, no sentido de alicerçar esta investigação em pressupostos teóricos consistentes, definem-se como objetivos deste estudo:

- Conhecer as práticas de escrita escolar e extraescolar, a nível nacional, de alunos dos anos finais de cada um dos três ciclos da escolaridade básica;
- Identificar, a nível nacional, as TIC mais utilizadas pelos alunos do EB na produção escrita escolar e na livre;
- Compreender o modo de utilização das TIC, pelos alunos do EB, na produção textual, em contextos escolares e extraescolares;
- Comparar a relação com a escrita que os alunos do EB estabelecem em contextos escolares com a que se desenvolve em contextos extraescolares, com e sem mediação das TIC;
- Contribuir para a produção de conhecimento orientado para o desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino da escrita, rentabilizando saberes extraescolares e o uso criterioso das TIC.

Os quadros teórico-concetuais que suportam a presente investigação, a reflexão que vimos fazendo sobre a nossa própria experiência no campo da escrita e da utilização das TIC e os objetivos definidos levam-nos a colocar a seguinte questão de investigação: que práticas de escrita desenvolvem os alunos do EB – 4.º, 6.º e 9.º anos - em contextos escolares e extraescolares, e qual o papel das TIC na relação que os alunos constroem com a escrita, nestes contextos distintos?

A questão de investigação formulada evidencia uma preocupação pelo desenvolvimento de uma investigação aprofundada ao nível das práticas de escrita dos alunos dos anos terminais de ciclo, em diferentes contextos: escolar e extraescolar.

A partir da questão enunciada emergiram outras questões que a seguir se apresentam:

- De que forma os diferentes contextos exercem a sua influência na produção escrita e na utilização das TIC?

- Qual a utilização que os alunos fazem das TIC no processo de escrita de textos em contexto escolar e extraescolar?

- Quais os efeitos do nível de escolaridade na relação dos alunos com a escrita?

- Que contributos nos dará o conhecimento da relação dos alunos com a escrita, mediada ou não pelas TIC, em contextos escolares e livres, para repensar as práticas de ensino da escrita?

A procura de respostas às questões de investigação formuladas permitir-nos-á descrever, compreender e interpretar as perceções do público-alvo, na temática evidenciada, o que perspetiva a investigação descritiva dirigida para uma estrutura de *survey* (inquérito por questionário).

## **2. Método de Investigação**

Esta investigação empírica, de tipo descritivo (Fortin, 2003), pretende a enumeração de acontecimentos relacionados com práticas de escrita, escolar e extraescolar, e a situação atual de utilização das TIC nestes dois contextos, assim como avançar para a descrição de uma eventual relação entre “acontecimentos”, procurando identificar características, o nível de intensidade da adesão à escrita, por exemplo, a determinadas ferramentas tecnológicas, e o grau de variação que podem apresentar consoante variáveis distintas (Almeida & Freire, 2008), de modo a conduzir a uma interpretação que venha a ser relevante no campo da Didática.

A investigação efetivada, em todos os seus procedimentos, tem necessariamente natureza quantitativa, já que este seria o paradigma metodológico que iria ao encontro dos objetivos e grande finalidade delineados; conseqüentemente, os dados levaram-nos a análises de tipo quantitativo, identificadas com pressupostos mais positivistas (Newman & Benz, 1998).

Um dos aspetos mais importantes da investigação quantitativa é determinar até que ponto os resultados são generalizáveis à população, razão por que, tendo já dados

sobre a relação de alunos com a escrita num grupo de alunos e num distrito (Cardoso, 2009; Cardoso & Pereira, 2015), era importante alargar a inquirição ao âmbito nacional.

A metodologia de investigação que se afigurou mais adequada e pertinente a esta investigação foi a investigação por *survey*, uma vez que permite a aplicação direta de questionários, sendo uma maneira eficiente e credível de obtenção de dados, provenientes de um conjunto alargado de sujeitos, permitindo a generalização dos resultados. Segundo Tuckman (2002, p. 15), a investigação por *survey* “é um tipo específico de investigação que aparece frequentemente no campo da educação”.

Esta investigação teve como finalidade realizar um levantamento da realidade nacional quanto às práticas de escrita dos alunos, com ou sem utilização das TIC. Centrou-se, assim, na caracterização estatística de uma população - alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos, matriculados no ano letivo de 2011-2012, nas escolas oficiais de Portugal Continental - mediante a aplicação de um questionário a uma amostra representativa da população em estudo.

Em investigação não-experimental, os *surveys* são dos métodos mais utilizados, para recolha de grandes quantidades de dados, através da técnica de inquérito (questionário ou entrevista) a um conjunto representativo de indivíduos de uma amostra da população-alvo (Kalaian, 2008).

Visando responder às perguntas de investigação, desenhos investigativos como este, de pesquisa não-experimental ou descritiva, recorrem frequentemente a inquéritos por questionário, por exemplo, para testar hipóteses ou responder a questões (Carmo & Ferreira, 1998), pois pretendem identificar fatores que estão a influenciar determinado fenómeno e as relações que se estabelecem entre eles bem como criar uma descrição detalhada quantitativa dos fenómenos.

O presente estudo, enquanto estudo descritivo, pretende obter mais informações sobre as características da amostra estudada, nomeadamente sobre as relações que estabelece com a escrita, em contexto obrigatório e livre, e a utilização que faz das TIC na escrita. Considera-se que se trata de uma área pouco explorada a nível nacional. De facto, ainda existem poucos estudos relacionados com a escrita dos alunos no EB e as TIC, pelo que se torna pertinente e premente a realização de uma investigação empírica que caracterize e dê a conhecer qual a relação que os alunos estabelecem com a escrita com ou sem utilização das TIC e que aponte propostas na eventualidade de carências detetadas no ensino da escrita, bem como – o que pode ser ainda mais relevante – que aponte valências que estejam inexploradas, não só as tecnológicas, mas as dos saberes extraescolares dos alunos.

A equipa ProTextos teve condições para elaborar este questionário – adaptado às

faixas etárias (9 aos 15 anos) e ao desenvolvimento cognitivo dos alunos – já que são da sua responsabilidade estudos recentes que, em Portugal, se debruçaram sobre o mesmo público, com esta finalidade (Cardoso & Pereira, 2005; Cardoso, 2009) e cujos resultados – não generalizáveis, no entanto – se coadunam com estudos estrangeiros (Lenhart, Arafeh, Smith, & Macgill, 2008; Penloup, 2008): os jovens escrevem em contexto extraescolar, sem a injunção parental ou professoral, e essa escrita é abundante e diversificada, não se circunscrevendo à escrita eletrónica. A equipa possui, assim, um conjunto de instrumentos de focalização circunscrita, base para a construção de um questionário passível de generalização. De facto, havendo já estudos nacionais sobre os alunos e a leitura (Almeida, Delicado & de Almeida Alves, 2008), é notória a necessidade de um sobre a escrita, que informe a comunidade académica, docente e a sociedade em geral, lacuna que, assim, iria sendo colmatada.

O questionário, ao permitir o emergir de um conjunto de informações individuais sobre uma realidade que se pretende estudar, torna-se, segundo Ghiglione e Matalon (2005), um recurso necessário para a compreensão de fenómenos como opiniões, em que os inquiridos respondem em função das representações que construíram acerca da situação e dos próprios objetivos.

No entender de Ferreira (2003, p. 194), a ação da pesquisa traduz-se no ato de perguntar e identificar os elementos constituintes da resposta, sendo “possível entrever ligações e interpretações antes insuspeitadas”. Refere ainda o autor que “é uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas” (p. 194).

O questionário, instrumento de recolha de dados adotado pelos motivos que se explicitaram, foi realizado em formato eletrónico/digital e foi alvo de tratamento de dados de forma estatística, com distribuição de frequências das respostas às questões fechadas e, também, por recurso à análise de conteúdo de respostas de uma questão aberta, mas de resposta curta.

Com o preenchimento dos questionários pelos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos, participantes no estudo, tentámos obter dados sobre as práticas de escrita dos alunos, a sua relação com a escrita e a utilização das TIC, nos diferentes contextos. A recolha de dados incidiu, mais especificamente, na caracterização pessoal dos respondentes, no tipo de textos escritos, nas atividades de leitura e de escrita no computador, finalidades de escrita, procedimentos antes, depois e durante a escrita de um texto, utilidade da escrita segundo a perceção dos participantes, motivação, reação perante um pedido de escrita do professor e reações aos comentários dos professores acerca dos textos produzidos (apenas em contexto escolar).

Os autores Kaplowitz, Hadlock, e Levine (2004) referem como uma vantagem da utilização da metodologia *survey*, com aplicação de questionários pela *Web*, a redução dos custos com o processamento automático das respostas. Também Julien (2008) aponta o facto de a análise dos dados recolhidos a partir de um *survey on-line* ser muito facilitada pela entrada dos dados diretamente no *software* de análise. Refere ainda a autora que, logisticamente, os *surveys* são mais fáceis de utilizar, tanto para o investigador, como para o inquirido, sendo a pesquisa *on-line* mais rentável relativamente ao número de participantes e ao facto de não existirem barreiras geográficas.

O investigador deve antecipadamente determinar os objetivos básicos que podem prosseguir um plano de tipo *survey*: “descrever, explicar ou ainda explorar” (Coutinho, 2005, p. 201).

Segundo Coutinho (2005), definidos os objetivos, o passo seguinte é a escolha do formato que o *survey* vai tomar: *survey* transversal ou *survey* longitudinal. O seguinte esquema (figura 10) sintetiza a classificação do *survey* realizado, nesta investigação:

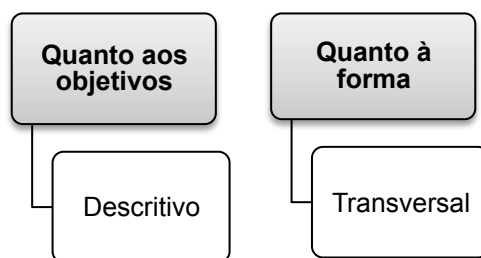


Figura 10. Classificação do survey implementado (Coutinho, 2005)

Consideramos que o presente *survey*, além de ser descritivo, também pode ser classificado como sendo “transversal” uma vez que os dados foram recolhidos a partir de uma amostra representativa da população, num só momento, entre abril e junho de 2012.

Segundo Fraenkel e Wallen (2008), esta metodologia apresenta três principais características. A primeira implica a recolha de informação junto de um grupo de pessoas, a fim de descrever alguns aspetos ou características (competências, opiniões, atitudes, crenças e/ou conhecimento) da população de que esse grupo faz parte. A segunda característica faz referência ao facto de a principal forma de recolha de informação ser através de perguntas, constituindo as respostas a estas perguntas, por parte dos elementos do grupo, os dados do estudo. A terceira característica mencionada pelos autores refere-se ao facto de as informações serem recolhidas a partir de uma amostra, e não de todos os membros da população.

Relativamente ao desenvolvimento de uma investigação por *survey*, alguns autores (Cohen & Manion, 2007; Coutinho, 2005; Fraenkel & Wallen, 2008; Groves et al., 2004; Kent, 2001; Muijs, 2011) apresentam entre cinco a sete passos para a sua implementação. Nesta investigação considerámos os sete seguintes: i) determinação dos objetivos e questões de investigação; ii) definição da população e da amostra; iii) definição do método de recolha de dados; iv) elaboração do instrumento de recolha de dados (questionário); v) pilotagem do questionário; vi) aplicação do questionário *on-line* e vii) tratamento e análise dos dados.

### **3. Definição da população e da amostra**

Tendo em linha de conta os objetivos definidos, importa caracterizar a população deste estudo. Segundo Tuckman (2005), se a população estiver definida de uma forma muito abrangente, a validade externa e a possibilidade de generalização será aumentada. O número de sujeitos a considerar numa investigação e a sua representatividade para a população de onde são oriundos é uma questão fundamental numa investigação desta natureza (Almeida & Freire, 2008). Na opinião destes autores, “o valor da informação recolhida depende, não apenas dos instrumentos usados e dos contextos em que ocorre, mas também das características das amostras ou grupos onde foram obtidos” (p. 80).

Carmo e Ferreira (1998) definem uma população ou um universo como um conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição e que têm, de facto, características comuns e características que os distinguem de outros conjuntos de elementos.

Nesta investigação, a população estendeu-se, como já foi dito, a todos os alunos que se encontravam nos 4.º, 6.º e 9.º anos – representativos dos três ciclos do EB - matriculados em estabelecimentos de ensino públicos, em Portugal Continental, no ano letivo de 2011-2012. A população-alvo (alunos), considerada nesta pesquisa, justifica-se pela pertinência de um estudo a nível nacional que, finalmente, se centre na área da escrita, integrando as TIC. Efetivamente, tratando-se os alunos de atores principais do cenário educativo, e sabendo nós como a questão do ensino da escrita não pode escamotear as questões afetivas e motivacionais que a ligam, ou não, ao sujeito, tornou-se nosso propósito ser dada voz a estes alunos, como sujeitos de escrita e de investigação, sobre questões tão pertinentes como aquelas sobre as quais aqui nos debruçamos.

### 3.1 Amostragem

Neste ponto refere-se qual o processo utilizado na definição da amostra, pois, de acordo com Almeida e Freire (2008), este processo deve obedecer a determinados requisitos de maneira a que possa ser garantida a validade dos resultados e a possibilidade de que possam ser generalizados a uma população.

Na definição da amostra foi utilizado um método probabilístico designado por Amostra Casual. Segundo Hill e Hill (2005), estes métodos são preferíveis quando o investigador pretende generalizar com confiança para o universo (N) os resultados obtidos a partir da amostra (n), sendo possível demonstrar a representatividade da amostra, assim como estimar estatisticamente o grau de confiança com o qual as conclusões tiradas da amostra se aplicam ao universo.

No campo dos métodos de amostragem casual, foi selecionada a amostra pela técnica de amostragem probabilística, amostragem aleatória estratificada, segundo a qual foram formados estratos da população, dos quais foi retirada uma amostra de forma aleatória. A distribuição dos sujeitos na amostra foi em tudo equivalente à distribuição encontrada na população. Segundo os autores Carmo e Ferreira (1998) e Hill e Hill (2005), no método de amostragem probabilística, cada elemento de uma dada população ou universo tem a mesma probabilidade de constituir a amostra, uma vez que os seus elementos são selecionados de forma aleatória.

Neste estudo, a amostra foi, então, estratificada por unidades territoriais (NUTS II), pois, tal como referem Ghiglione e Matalon (2005), uma amostra estratificada permite-nos a realização de análises aprofundadas de cada estrato, sendo particularmente importante quando se coloca a hipótese de certos fatores explicativos poderem ser diferentes para cada estrato.

Sobretudo, pretendeu-se que os estratos previamente identificados na população em estudo estivessem representados na amostra em proporção idêntica à que existe nessa mesma população. De acordo com Tuckman (2005), “a estratificação representa uma boa estratégia operacional para separar os membros da população que participam ou não no estudo e para reduzir a variabilidade da amostra” (p. 341).

De um modo geral, grandes amostras levam-nos a melhores aproximações aos parâmetros da população, mas não garantem necessariamente a representatividade. Almeida e Freire (2008) apontam as duas questões que se colocam com mais frequência às amostras nas investigações: a sua significância, que compreende o número de efetivos da amostra, e a sua representatividade, que se encontra relacionada com a qualidade da amostra, subjacentemente ao método usado.

No presente estudo, procedeu-se à seleção de uma amostra aleatória constituída por uma fração dos Agrupamentos de Escolas, em cada um dos estratos do universo (Unidades Territoriais, NUTS II). Assim, em cada um dos estratos, a amostra de casos foi escolhida por amostragem aleatória, obtendo-se, desta forma, uma amostra representativa da população.

Na opinião de Hill e Hill (2005), o método de amostragem estratificada tem a vantagem de ser mais eficiente do que os métodos de amostragem simples ou sistemática e dá resultados com menor probabilidade de erro.

Segundo Almeida e Freire (2008, p. 115), as amostras aleatórias e as amostras estratificadas, assim como a sua combinação, “são as que mais garantias nos oferecem de representar uma dada população”.

### 3.1.1 Dimensão da amostra

A dimensão da amostra sempre foi uma preocupação para a grande parte dos investigadores “por forma a garantir a qualidade dos resultados da investigação” (Coutinho, 2005, p. 113).

De acordo com Almeida e Freire (2008), quando se pretende a generalização dos resultados, de uma amostra a uma população, é importante garantir a representatividade da amostra, de modo a que não se perca a capacidade explicativa dos fenómenos. Deste modo, assume-se como necessário que a população se encontre espelhada na amostra considerada.

A população em estudo corresponde aos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, dos agrupamentos de escolas que integrem os três ciclos do EB, do ensino oficial. A população divide-se por Unidades Territoriais (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve), conforme visível na tabela seguinte.

Tabela 1. Número de alunos por ano de escolaridade e regiões do país (ano letivo 2009-2010)

Regiões (NUT II)	4.º ano	6.º ano	9.º ano	TOTAL
<b>Norte</b>	41649	41430	24724	107803
<b>Centro</b>	23798	21136	12258	57192
<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	27504	28220	13974	69698
<b>Alentejo</b>	7800	7489	4278	19567
<b>Algarve</b>	4908	5136	3599	13643
<b>TOTAL</b>	<b>105659</b>	<b>103411</b>	<b>58833</b>	<b>267903</b>

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação, 2012



De acordo com o processo de amostragem probabilística adotado, amostragem aleatória estratificada, a população em estudo foi dividida em subgrupos (por regiões do país, agrupamentos de escolas e anos de escolaridade), sendo a amostra final construída a partir da aplicação de uma amostragem aleatória simples: os elementos da amostra foram sorteados através da função *Random* do *Excel*. Esta função permitiu a seleção de forma aleatória dos agrupamentos, em cada estrato (Unidades Territoriais, NUTS II).

Relativamente à dimensão da amostra, a mesma é composta por 9995 alunos, repartidos por cada ano de escolaridade, 4.º ano, 6.º ano e 9.º ano. Esta amostra foi constituída a nível nacional (Portugal Continental) com base nos dados estatísticos obtidos junto do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação, obedecendo ao critério da proporcionalidade de cada um dos subgrupos (regiões do país, agrupamentos de escolas e anos de escolaridade).

A tabela seguinte mostra o número necessário de elementos por regiões e anos de escolaridade. Com este tipo de amostra garantia-se a representatividade de cerca de 10% dos grupos existentes na população em estudo. No entanto, seria necessária a inquirição de um número demasiado elevado de alunos.

Tabela 2. Amostra composta pelo número de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade por regiões do país (NUT II)

<b>Regiões (NUTII)</b>	<b>4.º ano</b>	<b>6.º ano</b>	<b>9.º ano</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Norte</b>	4748	4451	2670	11869
<b>Centro</b>	2400	1864	1287	5551
<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	2364	2493	1275	6132
<b>Alentejo</b>	918	879	569	2366
<b>Algarve</b>	334	384	270	988
<b>TOTAL</b>	<b>10764</b>	<b>10071</b>	<b>6071</b>	<b>26906</b>
<b>%</b>	<b>40,0</b>	<b>37,4</b>	<b>22,6</b>	<b>100,0</b>

Para uma amostra com 5% de representatividade, seria necessário uma amostra com um número total de 48 agrupamentos, num total de 13 395 alunos.

Feita uma nova seleção com o objetivo de reduzir a amostra foram selecionados 33 agrupamentos, o que corresponderia a 9995 alunos.

Tabela 3. Número total da amostra e percentagem de representatividade

Número total da amostra	Representatividade	N.º de Agrupamentos a participar no estudo
<b>26 790</b>	10,00%	90
<b>13 395</b>	5,00%	48
<b>9995</b>	3,73%	33

A amostra selecionada é composta por 9995 alunos, repartidos por cada ano de escolaridade, 4.º ano, 6.º ano e 9.º ano. A tabela seguinte mostra o número necessário de elementos por regiões e anos de escolaridade. Com este tipo de amostra garantia-se a representatividade de 3,73% dos grupos eventualmente existentes na população em estudo.

Tabela 4. Amostra composta pelo número de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade por regiões do país (NUT II)

Regiões (NUTII)	4.º ano	6.º ano	9.º ano	TOTAL
<b>Norte</b>	1337	1373	1014	3724
<b>Centro</b>	910	663	457	2030
<b>Lisboa e Vale do Tejo</b>	1052	1204	631	2887
<b>Alentejo</b>	320	324	168	812
<b>Algarve</b>	183	198	161	542
<b>TOTAL</b>	<b>3802</b>	<b>3762</b>	<b>2431</b>	<b>9995</b>
<b>%</b>	<b>3,60</b>	<b>3,64</b>	<b>4,13</b>	<b>3,73</b>

No quadro seguinte apresentam-se os 33 agrupamentos de escolas que constituem a amostra e que correspondem a 9995 alunos, dos três anos de escolaridade.

NUTSII	Distrito	Concelho	Agrupamento	4.º ano	6.º ano	9.º ano
Norte	Porto	Gondomar	Escolas Santa Bárbara - Fânzeres	189	212	135
	Bragança	Mirandela	Escolas de Torre de Dona Chama	25	48	0
	Porto	Felgueiras	Escolas de Idães	101	122	114
	Braga	Guimarães	Escolas de Vale de S.Torcató	133	123	93
	Viana do Castelo	Viana do Castelo	Escolas de Monte da Ola	69	121	73
	Braga	Fafe	Escolas de Arões	103	86	73
	Bragança	Vila Flor	Escolas de Vila Flor	72	69	58
	Viseu	Cinfães	Escolas de Souselo	84	94	66
	Aveiro	Vale de Cambra	Escolas das Dairas	107	91	103

	Porto	Porto	Escolas do Cerco	209	146	137
	Vila Real	Santa Marta de Penaguião	Escolas de Santa Marta de Penaguião	61	64	46
	Porto	Vila Nova de Gaia	Escolas da Madalena	104	117	63
	Porto	Porto	Escolas Leonardo Coimbra-Filho	80	80	53
Centro	Lisboa	Lourinhã	Escolas D. Lourenço Vicente	138	116	98
	Lisboa	Alenquer	Escolas da Abrigada	74	67	68
	Aveiro	Ovar	Escolas de Florbela Espanca	227	183	32
	Lisboa	Lourinhã	Escolas e Jardins de Infância D. Joana de Castro	124	95	67
	Coimbra	Coimbra	Escolas de Inês de Castro	155	75	75
	Guarda	Aguiar da Beira	Escolas de Aguiar da Beira	51	59	61
	Aveiro	Águeda	Escolas de Valongo do Vouga	141	68	56
Lisboa	Lisboa	Sintra	Escolas Ferreira de Castro	247	269	154
	Lisboa	Lisboa	Escolas de Pedro de Santarém	182	209	103
	Lisboa	Amadora	Escolas D. Francisco Manuel de Melo	126	229	93
	Lisboa	Loures	Escolas de Santa Iria de Azóia	164	160	104
	Lisboa	Oeiras	Escolas Professor Noronha Feio	186	167	86
	Lisboa	Loures	Escolas de Santo António dos Cavaleiros	147	170	91
Alentejo	Beja	Odemira	Escolas de Sabóia	18	21	23
	Santarém	Almeirim	Escolas Febo Moniz	192	184	86
	Setúbal	Alcácer do Sal	Escolas de Torrão	21	30	12
	Portalegre	Gavião	Escolas de Gavião	30	39	25
	Beja	Serpa	Escolas de Pias - Serpa	59	50	22
Algarve	Faro	Faro	Escolas de Montenegro	88	78	63
	Faro	Faro	Escolas da Sé	95	120	98
Total				3802	3762	2431
Total Geral				9995		

Quadro 6. Agrupamentos de escolas que constituem a amostra

Contudo, apesar dos esforços realizados, destes trinta e três agrupamentos apenas quatro decidiram participar no estudo e aplicar o questionário:

Regiões (NUTII)	Agrupamentos de escolas
Norte	Agrupamento de escolas de Souselo
	Agrupamento de escolas de Dairas
Centro	Agrupamento de escolas D. Lourenço Vicente
	Agrupamento de escolas da Abrigada

Quadro 7. Agrupamentos que inicialmente aceitaram participar no estudo

Assim sendo, tornou-se necessário selecionar aleatoriamente um novo conjunto de agrupamentos, continuando a ter em atenção a proporcionalidade entre o número de agrupamentos por região. Da seleção efetuada, participaram os agrupamentos que a seguir se apresentam:

<b>Regiões (NUTII)</b>	<b>Agrupamentos de escolas</b>
Norte	Agrupamento de escolas D. António Ferreira Gomes
	Agrupamento de escolas Abel Varzim
	Agrupamento Vertical de Avintes
Centro	Agrupamento de escolas de Constância
	Agrupamento de escolas do Caramulo
	Agrupamento de escolas de Vila Nova da Barquinha
	Agrupamento de escolas da Carregosa
	Agrupamento de escolas de Silgueiros
Lisboa e Vale do Tejo	Agrupamento de escolas D. João I
Alentejo	Agrupamento Vertical de Sousel
Algarve	Agrupamento de escolas de Vila do Bispo
	Agrupamento de escolas de Moncarapacho

Quadro 8. Nova seleção de agrupamentos que aceitaram participar no estudo

Depois de aceite o pedido de colaboração nesta investigação, foram efetuados todos os procedimentos adiante descritos, de acesso ao questionário. O período de recolha dos dados decorreu entre os dias 9 de abril e 15 de junho de 2012.

No quadro abaixo encontram-se os Agrupamentos de Escolas a que pertence a amostra representativa de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, em Portugal Continental, no Ensino Oficial. A informação encontra-se organizada no sentido de dar a conhecer a que região, distrito ou concelho pertence cada um dos agrupamentos que aceitaram colaborar nesta investigação.

<b>Agrupamentos</b>	<b>Regiões</b>	<b>Distritos</b>	<b>Concelhos</b>
Agrupamento de Escolas do Caramulo	Centro	Viseu	Tondela
Agrupamento Vertical de Avintes	Norte	Porto	Vila Nova de Gaia
Agrupamento de Escolas de Constância	Centro	Santarém	Constância
Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes	Norte	Porto	Penafiel

Agrupamento de Escolas D. João I	Lisboa e Vale do Tejo	Setúbal	Moita
Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente	Centro	Lisboa	Lourinhã
Agrupamento de Escolas de Dairas	Norte	Aveiro	Vale de Cambra
Agrupamento de Escolas de Moncarapacho	Algarve	Faro	Olhão
Agrupamento Vertical de Sousel	Alentejo	Portalegre	Sousel
Agrupamento de Escolas de Souselo	Norte	Viseu	Cinfães
Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo	Algarve	Faro	Vila do Bispo
Agrupamento de Escolas de Silgueiros	Centro	Viseu	Viseu
Agrupamento de Escolas da Abrigada	Centro	Lisboa	Alenquer
Agrupamento de Escolas Abel Varzim	Norte	Braga	Barcelos
Agrupamento de Escolas de Carregosa	Centro	Aveiro	Oliveira de Azeméis
Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha	Centro	Santarém	Vila Nova da Barquinha

Quadro 9. Agrupamentos de escolas que integram a amostra representativa de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos, do território nacional

Quanto ao número total de alunos existentes nos agrupamentos participantes no estudo (dados referentes ao ano letivo de 2009-2010, cedidos pelo GEPE/DSE) e o respetivo número de alunos que responderam ao questionário, a tabela que a seguir se apresenta revela que 39,23% (n=1588 alunos) do total de alunos por agrupamento de escolas (N=4048 alunos) responderam ao questionário.

No entanto, se for considerado o número total de alunos existentes no território nacional - 267 903 alunos no total, distribuídos em 105 659 do 4.º ano, 103 411 do 6.º ano e 58 833 do 9.º ano, dados do ano letivo 2009-2010, a amostra de alunos representa 1,5% desse total.

Tabela 5. Número total de alunos nos agrupamentos e número de alunos que responderam ao questionário por agrupamento de escolas e por ano de escolaridade

NUTSII	NUTSIII	Distrito	Concelho	Agrupamento Escolas/ Vertical	Nº de alunos (total) por ano de escolaridade (2009/2010)				Nº de alunos que responderam ao questionário por ano de escolaridade					Alunos (%) face ao total
					4.º	6.º	9.º	Total	4.º	6.º	9.º	N/R	Total	
Alentejo	Alentejo Central	Portalegre	Sousel	Sousel	46	41	42	129	30	53	33		116	89,92%
Algarve	Algarve	Faro	Vila do Bispo	Vila do Bispo	48	41	33	122	26	38	33		97	79,51%
Algarve	Algarve	Faro	Olhão	Moncarapacho	47	79	28	154	39	0	0		39	25,32%

Centro	Oeste	Lisboa	Lourinhã	D. Lourenço Vicente	138	116	98	352	1	61	64	1	126	36,08%
Centro	Médio Tejo	Santarém	Constância	Constância	53	33	46	132	28	35	22		85	64,39%
Centro	Dão-Lafões	Viseu	Tondela	Caramulo	29	30	18	77	16	32	0		48	62,34%
Centro	Viseu	Viseu	Viseu	Silgueiros	80	52	37	169	32	29	15	1	76	45,56%
Centro	Lisboa	Lisboa	Alenquer	Abrigada	74	67	68	209	13	12	1		26	12,44%
Centro	Entre Douro e Vouga	Aveiro	Oliveira de Azeméis	Carregosa	86	88	49	223	19	34	12		65	29,15%
Centro	Médio Tejo	Santarém	Vila Nova da Barquinha	Vila Nova da Barquinha	61	52	31	144	85	63	52	4	200	141,67%
LVT	Península de Setúbal	Setúbal	Moita	D. João I	106	158	132	396	83	26	38	1	147	37,37%
Norte	Tâmega	Viseu	Cinfães	Souselo	84	94	66	244	48	24	29		101	41,39%
Norte	Entre Douro e Vouga	Aveiro	Vale de Cambra	Dairas	107	91	103	301	40	0	0		40	13,29%
Norte	Grande Porto	Porto	Vila Nova de Gaia	Avintes	145	147	88	380	1	44	103		148	38,95%
Norte	Tâmega	Porto	Penafiel	D. António Ferreira Gomes	228	271	123	622	25	19	28		72	11,58%
Norte	Cávado	Braga	Barcelos	Abel Varzim	150	139	105	394	39	94	59		192	48,73%
N/R		1586	1585	1585								1	2	3
Total					1482	1499	1067	4048	525	564	489	7	1585	
Alunos (%) face ao total					36,61	37,03	26,36	100	33,06	35,52	30,86	0,57	100%	39,23%

Fonte: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação/Direção de Serviços de Estatística (GEPE/DSE), do Ministério da Educação, 2012

Da amostra selecionada responderam ao questionário um total de 1588 alunos (n=1588) distribuídos pelos 16 agrupamentos de escolas indicados.

Na tabela seguinte focamos apenas o número total de alunos que participaram em cada agrupamento de escolas, assim como as respetivas percentagens. De referir que, ao analisar a percentagem de alunos por agrupamento de escola, verifica-se que, em média, existem 99 alunos por agrupamento. Este valor resulta do elevado número de alunos pertencentes aos sete primeiros agrupamentos e que a seguir se apresentam.

Tabela 6. Distribuição da amostra por agrupamento de escolas

Agrupamentos	Nº de alunos	% de alunos
Agrupamento de Escolas de Vila Nova da Barquinha	204	12,85%
Agrupamento de Escolas Abel Varzim	192	12,09%
Agrupamento Vertical de Avintes	148	9,32%
Agrupamento de Escolas D. João I	148	9,32%
Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente	127	8,00%
Agrupamento Vertical de Sousel	116	7,30%
Agrupamento de Escolas de Souselo	101	6,36%
Agrupamento de Escolas de Vila do Bispo	97	6,11%
Agrupamento de Escolas de Constância	85	5,35%

Agrupamento de Escolas D. António Ferreira Gomes	72	4,53%
Agrupamento de Escolas de Silgueiros	77	4,85%
Agrupamento de Escolas do Caramulo	48	3,02%
Agrupamento de Escolas de Carregosa	65	4,09%
Agrupamento de Escolas de Dairas	40	2,52%
Agrupamento de Escolas de Moncarapacho	39	2,46%
Agrupamento de Escolas da Abridada	26	1,64%
N/R	3	0,19%
<b>Total</b>	<b>1588</b>	<b>100%</b>

### 3.1.2 Caracterização da amostra

Tendo em atenção a natureza do estudo, considera-se importante uma descrição pormenorizada das características dos alunos, nomeadamente: localização geográfica do agrupamento que frequentam, caracterização pessoal (idade, sexo e nota mais frequente a Língua Portuguesa) e caracterização familiar (adultos com quem vivem, habilitações literárias dos adultos e respetiva ocupação), dados que serão apresentados pormenorizadamente na análise e discussão dos resultados.

## 4. Definição do dispositivo investigativo principal – Inquérito por questionário

Face ao objeto do nosso estudo e aos dados necessários para dar resposta às questões de investigação colocadas, optou-se pela realização de um inquérito por questionário, dirigido à amostra selecionada da população (alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos). Trata-se de um método adequado para conhecer aspetos de uma população, através da colocação de questões que “têm um sentido para a totalidade da população em questão” (Quivy et al., 2005, p. 189). Segundo o mesmo autor, este instrumento apresenta “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados” (p. 189), como se pretende neste estudo.

A superficialidade das respostas é apontada por Quivy et al. (2005) como um limite ou problema no inquérito por questionário. Neste sentido, na elaboração do questionário houve a preocupação de preparar as questões para que obtivessem níveis de informação relevante. Segundo Günther (2003), o instrumento deverá focar-se no objetivo da investigação, nas perguntas que o investigador quer responder por meio dela, o que pressupõe que saiba nitidamente por que está incluindo cada item no instrumento, como maior garantia de identificar o que as respostas implicam para o decorrer da investigação. No ponto 4.1.1 mostraremos exatamente a lógica das questões incluídas e de como se chegou a essa verbalização. Na seleção do tipo de perguntas a formular

foram tidos em conta os dados que se pretendem obter e o tratamento a que seriam sujeitos.

## **4.1 Questionário *on-line***

A utilização das ferramentas *Web*, nomeadamente no que se refere a inquéritos por questionário, é cada vez mais frequente pelas vantagens que apresentam, pois, tratando-se de uma amostra a nível nacional, este formato seria mais célere na recolha dos dados e não existiriam barreiras de localização geográfica. Além disso, apresenta outras vantagens, entre as quais os menores custos do processo e a capacidade de atingir populações mais específicas. Importa ainda referir que, do ponto de vista do respondente, permite a resposta no tempo e no local mais conveniente para cada um dos inquiridos.

Para além do exposto, Muijs (2011) salienta que esta via tem ainda a vantagem de as respostas serem diretamente depositadas numa base de dados, como é o caso do procedimento ativado neste estudo.

Este tipo de instrumento agiliza, portanto, o próprio processo de investigação, tanto na recolha dos dados, como na criação da respetiva base de dados. No entanto, são necessárias estratégias e procedimentos que devem ser aplicados para que os respondentes possam beneficiar da utilização das tecnologias, nomeadamente a existências de salas de informática nas escolas e acesso à *Internet*.

O questionário foi implementado em formato *on-line* através da página *Web* do Projeto ProTextos, tendo sido dado o acesso aos participantes no estudo através de um endereço na *Web* e de um código. Este instrumento de recolha de dados foi autoadministrado pelos alunos respondentes.

De destacar que a utilização de questionários *on-line* tem a capacidade de poder atingir grandes amostras e permitir a recolha de quantidades elevadas de dados, o que não seria viável com a utilização de outros métodos tradicionais de recolha de dados, como por exemplo formulários em papel.

### **4.1.1 Etapas e preocupações na construção do questionário**

A relevância de um questionário válido como instrumento de recolha de dados num trabalho de investigação requer especial cuidado na sua elaboração para que sejam alcançados simultaneamente dois grandes objetivos: por um lado, que haja um *feedback* positivo dos respondentes em relação ao questionário, e, por outro, que o investigador



atinga os objetivos a que se propôs. Para tal, é importante considerar: os sujeitos do estudo; a escolha do tipo de questões de resposta aberta ou fechada; a utilização de uma linguagem simples, clara, concisa e livre de ambiguidades; a sequência lógica das questões; e o formato atrativo.

Na perspectiva de Foddy (1996), a escrita de um questionário deve ter em conta alguns critérios: i) os itens devem ser escritos de forma clara e objetiva, com uma linguagem de fácil compreensão; ii) cada item deve ter um significado concreto; iii) deve indicar-se de forma clara o tipo de informação que se pretende obter dos inquiridos.

Logo numa fase inicial foram definidos os dados que se pretendem obter e a informação pertinente a recolher. De acordo com Fortin (2003), é importante determinar com exatidão a finalidade do questionário, formular objetivos decorrentes das questões de investigação e precisar os diferentes temas ou dimensões a estudar.

O instrumento de recolha de dados – inquérito por questionário – foi elaborado com a colaboração de elementos da equipa do Projeto ProTextos. No seu desenvolvimento foram analisados dois questionários elaborados para outros estudos, nomeadamente um sobre “A relação com a escrita extra-escolar e escolar” (Cardoso, 2009) e outro questionário sobre “Crianças e Internet: usos e representações, a família e a escola” (Almeida, Delicado & de Almeida Alves, 2008).

O questionário sofreu várias reformulações da responsabilidade de toda a equipa de trabalho, tendo sido uma primeira versão consensual posteriormente sujeita a apreciação, verificação e validação por parte de especialistas na temática com vista ao seu aperfeiçoamento (Quivy et al., 2005).

Desta forma, pretendemos saber que aspetos poderiam ser melhorados de maneira a que os dados a recolher pudessem ser usados para responder às questões de investigação colocadas.

Este aperfeiçoamento do questionário é importante para identificar dificuldades na interpretação e compreensão das questões, ou, por exemplo, problemas nas escalas usadas.

A dimensão do questionário também foi foco de atenção, pois, tal como refere Moreira (2009, p. 214), deve-se “chegar a um compromisso: um questionário mais curto fornece menos informação e/ou informação menos rigorosa; um questionário mais longo dará origem a mais respostas omissas e, certamente, a maior número de recusas em responder”. Desta forma, considerou-se um número de questões não excessivo de forma a que o mesmo refletisse, de forma apropriada, o modelo de análise que lhe estava subjacente e não se verificasse um número elevado de perguntas por responder.

Devido à importância de implementação, num *survey*, de uma forma de testagem antecipada (Coutinho, 2005), foi realizado um estudo-piloto, para, de acordo com Mucchielli (1979, p. 62), o instrumento ser “posto à prova”. Aplicou-se uma versão do questionário a um grupo de alunos (4.º, 6.º e 9.º anos) com características semelhantes às da amostra. Procedeu-se ainda à recolha e análise dos dados, permitindo “aferir da funcionalidade do questionário” e “alertar o investigador para erros de lógica e de raciocínio” (p. 204).

O processo de pré-testagem, que ocorreu com o objetivo de validar e melhorar o instrumento, consubstanciou-se com a aplicação do inquérito por questionário (Anexo 1), em papel, aos alunos de uma turma do 4.º, do 6.º e do 9.º anos, no Agrupamento de Escolas de São João da Madeira, pela própria responsável por este trabalho. Foram obtidos sessenta e cinco questionários, tendo os mesmos sido sujeitos a leitura de respostas e tratamento de dados.

A abordagem adotada neste procedimento foi a de testar e validar o questionário junto de um grupo de alunos, analisar os dados daí resultantes e detetar aspetos que pudessem ser alvo de aperfeiçoamento, assim como observar as reações e comentários dos respondentes durante o preenchimento (Moreira, 2009).

Numa segunda fase, e após alguns melhoramentos, foi testado o questionário em formato digital (Anexo 2), construído através dos Formulários do *Google*, com preenchimento *on-line* pelos alunos dos mesmos anos de escolaridade, nos Agrupamentos de Escolas de São João da Madeira e da Gafanha da Nazaré, tendo supervisionado o preenchimento a responsável por este estudo e outro membro da equipa ProTextos (coorientadora do estudo).

Foram obtidas quarenta e cinco respostas, nos dois agrupamentos. O acesso ao questionário foi dado através de um *link* de acesso enviado através do *Google Mail*.

A pré-testagem do questionário traduziu-se na sua avaliação prévia, incluindo questões específicas, formato, sequência e instruções. O pré-teste deve revelar impressões gerais acerca do questionário, bem como, de forma específica, comentários quanto ao conteúdo e linguagem das questões.

Foram verificadas eventuais falhas e reformulada a estrutura do questionário, conservando, alterando, ampliando, ou eliminando itens, explicitando melhor alguns deles ou modificando a redação de outros, na tentativa de que o mesmo possibilitasse, de facto, recolher a informação pretendida.

Segundo Damas e De Ketele (1985), com a pré-testagem do questionário pode-se compreender as instruções e as questões, a maior ou menor aceitabilidade do

questionário, a facilidade ou dificuldade de descodificação e a extensão ou a redundância das informações.

Os questionários-piloto aplicados, um em formato papel e outro em formato digital, como referido acima, permitiram, exatamente, uma perceção global da sua estrutura, e mais especificamente, dar informações detalhadas sobre a construção dos itens, a clareza da linguagem utilizada e a adequação aos níveis etários dos participantes do estudo.

Nas duas fases de testagem do questionário ocorreu a verificação e a correção de alguns aspetos, tendo tal processo contado com a interação dos elementos do grupo de investigação do Projeto ProTextos, até à versão final para utilização.

A estrutura do questionário não sofreu grandes alterações. No primeiro pré-teste apresentava três partes: Parte I – Caracterização; Parte II – A atividade de escrita na aula de Língua Portuguesa e Parte III – Escrita por minha livre vontade.

Durante a sua aplicação constatou-se a necessidade de se colocar uma nota informativa ao aluno que evidenciasse o facto de que este questionário se dividia, além da caracterização pessoal, em mais duas partes e que desse ao respondente informação acerca do que se pretendia em cada uma das partes.

Ao nível do conteúdo não foram feitas alterações, apenas houve a preocupação de tornar mais clara a interpretação de alguns itens usando um vocabulário mais simples e adaptado à faixa etária dos alunos.

Não tendo sido sujeitos os pré-testes a alterações relevantes entre as versões usadas, as questões foram validadas.

Após os vários procedimentos, o questionário (Anexo 3) tornou-se, assim, no instrumento definitivo de recolha de dados a aplicar aos participantes no estudo.

Após o processo de validação e testagem, a estrutura final do inquérito por questionário ficou definida da seguinte forma: caracterização pessoal dos respondentes; “Parte I. A atividade de escrita a pedido do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa” e “Parte II. A atividade de escrita por tua livre vontade”.

No caso desta investigação em que o instrumento é implementado via *on-line*, a introdução não somente deverá ser convincente, mas também deverá conter toda a informação necessária para que o respondente possa agir da maneira esperada pelo pesquisador (Günther, 2003). Assim, no início do questionário, é referido o objetivo da sua aplicação bem como as suas partes constituintes. São dadas indicações de preenchimento e assinalados alguns procedimentos de resposta às questões. Por fim, faz-se referência à confidencialidade das respostas dadas pelos alunos e agradece-se pela participação no estudo.

Segundo Tuckman (2002), o processo de investigação pressupõe algumas exigências éticas e que foram acauteladas neste estudo: i) “o direito à privacidade ou à não-participação”; ii) “o direito a permanecer no anonimato”; iii) “o direito à confidencialidade”; iv) “o direito a contar com o sentido de responsabilidade do investigador” (pp. 20-21).

As questões colocadas pretenderam conhecer, quer em contexto escolar, quer em contexto extraescolar: i) Os tipos de textos produzidos; ii) As atividades de escrita/leitura realizadas no computador; iii) As finalidades dos textos produzidos; iv) Os procedimentos de escrita (antes, durante e no final); v) A utilidade da escrita; vi) A motivação para a escrita; vii) As reações à escrita; viii) O tempo dedicado à escrita. No final do questionário foi pedido aos respondentes que mencionassem “as três coisas” de que precisam para escrever um bom texto.

A estrutura do questionário encontra-se explicitada no seguinte quadro, sendo o mesmo composto por trinta perguntas fechadas e uma pergunta aberta.

Partes	Objetivos gerais	Objetivos específicos	Perguntas
<b>Caracterização pessoal</b>	Caracterizar os respondentes nas vertentes pessoal, social e académica.	Conhecer a idade e o sexo.	1 a 2
		Identificar o distrito, a localidade e o agrupamento a que pertence a escola.	3 a 5
		Identificar os adultos (dois) com quem o aluno vive e as respetivas habilitações literárias, profissões ou ocupações.	6 a 8
		Conhecer o ano de escolaridade e a nota mais frequente a Língua Portuguesa.	9 a 10
<b>Parte I</b>	Caracterizar a atividade de escrita a pedido do(a) professor(a) de Língua Portuguesa.	Identificar quais os tipos de texto que os alunos mais/escrevem escrevem.	11
		Conhecer quais as atividades de leitura e de escrita realizadas, mais frequentemente, no computador.	12
		Saber quais as finalidades que os textos escritos costumam ter.	13
		Conhecer os procedimentos de escrita dos alunos (antes, durante e depois do ato de escrita).	14 a 16
		Conhecer qual a utilidade das atividades de escrita, na opinião dos alunos.	17
		Identificar as situações suscitadoras de maior vontade (motivação) de escrever.	18
		Conhecer as reações dos alunos perante um pedido de escrita.	19
		Saber como reagem os alunos aos comentários dos professores.	20
		Identificar a frequência de escrita.	21
<b>Parte II</b>	Caracterizar a atividade de escrita por livre vontade	Identificar quais os tipos de texto que os alunos mais/menos escrevem.	22
		Conhecer quais as atividades de leitura e de escrita realizadas, mais frequentemente,	23

no computador.	
Saber quais as finalidades que os alunos atribuem aos textos escritos livremente.	24
Conhecer como procedem os alunos antes da escrita de um texto.	25
Identificar as preocupações na escrita de um texto.	26
Saber qual a finalidade atribuída pelos alunos aos textos livres produzidos.	27
Conhecer as situações motivacionais e potenciadoras de escrita.	28
Identificar as reações/procedimentos perante a escrita.	29
Identificar a frequência de escrita.	30
Identificar as “três coisas” de que os alunos necessitam para escrever um bom texto.	31

Quadro 10. Partes constituintes, objetivos gerais e específicos do questionário aplicado aos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos

Um outro aspeto que importa referir é a forma como as perguntas são formuladas. Da sua redação e forma como são colocadas depende o sucesso da recolha dos dados, pois as questões deverão ser compreendidas pelos respondentes de maneira a que estes sejam capazes de as responder (Fortin, 2003; Hill & Hill, 2005; Günther, 2003). O investigador deverá assegurar-se de que as perguntas estão bem redigidas e os objetivos bem definidos, uma vez que não estará presente no momento de resposta, tal como aconteceu nesta investigação, e os respondentes não têm a oportunidade de justificarem as suas respostas nem de tirar dúvidas com quem elaborou o questionário (Hill & Hill, 2005). Procurámos, na sua elaboração, ter em linha de conta, para a formulação das perguntas, as características da população a inquirir (Ferreira, 2003), tendo em consideração que um questionário não é uma mera lista de perguntas, mas sim o conjunto de “todos os meios de procura de resposta” (Mucchielli, 1979, p. 15).

O conjunto de perguntas foi organizado de modo a ter coerência intrínseca e a configurar-se de forma lógica para os respondentes. As perguntas fechadas servem melhor os objetivos pretendidos. Segundo Ferreira (2003, p. 182), “as fechadas condicionam mais as respostas, no sentido da imposição da problemática, mas em contrapartida, facilitam enormemente a anotação no ato de inquirir e o apuramento dos resultados”.

Segundo Hill e Hill (2005), o autor de um questionário deverá escolher que tipo de pergunta vai utilizar, pois ambas apresentam vantagens e desvantagens, apresentadas no quadro que a seguir se apresenta.

<b>Tipo de pergunta</b>	<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
<b>Perguntas abertas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podem dar mais informação</li> <li>• Muitas vezes dão informação mais “rica” e detalhada</li> <li>• Por vezes dão informação inesperada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muitas vezes as respostas têm de ser interpretadas</li> <li>• É preciso muito tempo para codificar as respostas</li> <li>• Normalmente é preciso utilizar pelo menos dois avaliadores na “interpretação” e codificação das respostas</li> <li>• As respostas são mais difíceis de analisar estatisticamente</li> <li>• Requerem análise sofisticada, que exige muito tempo</li> </ul>
<b>Perguntas fechadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É fácil aplicar análises estatísticas para analisar as respostas</li> <li>• Muitas vezes é possível analisar os dados de maneira sofisticada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por vezes a informação das respostas é pouco “rica”</li> <li>• Por vezes as respostas conduzem a conclusões simples demais</li> </ul>

Quadro 11. Vantagens e desvantagens das perguntas abertas e fechadas (Hill & Hill, 2005, p. 94)

Tendo em linha de conta o referido no quadro acima exposto, foram privilegiadas as perguntas fechadas com o objetivo de avaliar os diferentes aspetos relativos ao estudo, tendo sempre presente o contexto da investigação, os enunciados teóricos de referência e os objetivos propostos. Apenas foi contemplada, no instrumento desenvolvido, uma pergunta aberta no final do questionário. De recordar que o grupo ProTextos já apostara anteriormente em questões abertas, as quais, justamente, forneceram material que permitiu, nesta fase, construir com mais segurança o presente questionário.

O instrumento (questionário *on-line*) foi concebido de forma a que não houvesse necessidade de outras explicações para além das que nele estão explicitamente inseridas, uma vez que não havia hipótese de esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição.

De salientar que, no presente estudo, os participantes são alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos, com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos, pelo que houve a preocupação de que a linguagem fosse adequada ao nível etário dos alunos e não reduzisse o nível de compreensão das perguntas colocadas, sendo estas as mesmas para os diferentes anos de escolaridade. Tal como refere Hill e Hill (2005, p. 95), quanto mais “sofisticadas forem as palavras de uma pergunta, menos claro é o seu significado”.

No nosso caso, como já referimos, os dois momentos de teste do questionário, a própria validação por especialistas, e, mormente, a experiência anterior na elaboração de instrumentos afins revelaram-se cruciais. Com efeito, é de ressaltar que só foi possível chegar a determinados modos de verbalização no questionário pelo conhecimento intensivo que o grupo ProTextos já tinha dos modos de verbalização de alunos cujas faixas etárias também se enquadravam nas presentes em estudo.

A partir do questionário em formato *Word*, já na sua versão final, foi possível a implementação técnica do questionário *on-line*, pela área de Suporte ao Utilizador (aSU) dos serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação (sTIC), da Universidade de Aveiro, com recurso ao *software LimeSurvey*<sup>3</sup>.

Quanto ao aspeto gráfico, o *layout* adotado foi semelhante em todas as páginas, de modo a garantir a homogeneidade visual em todo o documento.

O processo de divulgação do questionário foi feito, essencialmente, através de correio eletrónico (*e-mail*), embora o telefone também tivesse sido utilizado com alguma frequência durante todo o processo como forma de lembrete e de reforço da importância da participação das escolas.

O *software* utilizado permitiu ainda a recolha dos dados e a criação de uma base de dados em formato *Excel* para tratamento estatístico. Os dados recolhidos a partir do questionário foram analisados através do programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 15.0, para cálculo das análises estatísticas descritivas e correlacionais.

#### **4.1.2 Procedimentos na aplicação do instrumento**

Para a realização deste estudo, foi inicialmente pedida autorização formal junto da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), do Ministério da Educação, através do Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), em <http://mime.gepe.min-edu.pt/>. Foi concedida a autorização no dia 5 de março de 2012, para a aplicação do inquérito por questionário junto de uma amostra representativa de alunos do último ano de cada ciclo, a nível nacional.

No entanto, a DGIDC recomendou o acesso reservado ao questionário para não se correr o risco de serem preenchidos por outros elementos que não os pretendidos, uma vez que se trata de questionários para um público-alvo específico. Desta forma, foi criado um código de acesso aos sujeitos participantes. Advertiu ainda esta entidade para a necessidade de um pedido de autorização formal aos Encarregados de Educação dos

---

<sup>3</sup> <https://www.limesurvey.org/pt/>

alunos com idade inferior a 18 anos, para participação no estudo. Esta recomendação foi seguida, tendo sido enviada, para utilização pelos Agrupamentos de escolas participantes, uma carta-modelo (Anexo 4), de pedido de autorização aos pais dos alunos.

Além da carta-modelo, foi ainda disponibilizado aos agrupamentos um pequeno guião de apoio à aplicação dos questionários (Anexo 5) e dois números de telefone para resolução de qualquer problema que pudesse eventualmente surgir.

O guião era composto dos objetivos do questionário, dos requisitos informáticos necessários, do *link* e do código de acesso. Era ainda referido o tempo aproximado de preenchimento do questionário (de 15 a 25 minutos).

Aos professores cujos alunos participaram no estudo foi também disponibilizado um endereço eletrónico e enviado um código de acesso a fornecer aos alunos, para que pudessem aceder ao questionário. Tal como refere Case (2007), este procedimento oferece inúmeras vantagens, incluindo a validação dos respondentes e das respostas.

Posteriormente, em 8 de março de 2012, foi enviado um *e-mail* (Anexo 6), solicitando ao Diretor-Geral da DGIDC a colaboração nesta investigação, no sentido de que pudesse ser feita uma recomendação junto das escolas selecionadas no processo de amostragem, incentivando à participação, em que fosse destacada, precisamente, a pertinência desta investigação, realçando a necessidade de um esforço conjunto para que o estudo fosse levado a cabo com êxito, contribuindo para uma efetiva melhoria das condições de ensino-aprendizagem da escrita.

De referir que foi necessário um esforço bastante significativo na implementação do questionário e na estratégia para a sua divulgação. Foram feitos diversos contactos telefónicos aos diretores dos agrupamentos no sentido de se confirmar ou não a participação dos agrupamentos selecionados na amostra.

Procedeu-se ao envio de *e-mails* a todos os diretores dos agrupamentos selecionados na amostra com a apresentação de uma proposta de colaboração a estabelecer entre o Agrupamento de Escolas e a equipa ProTextos (Anexo 7). De facto, a comunicação prévia com os inquiridos, ou, pelo menos, agentes favorecedores da inquirição, é igualmente considerada importante por autores como Kaplowitz, Hadlock, e Levine (2004), devido ao efeito positivo no número de participantes.

Os *e-mails* explicitavam de uma forma breve os objetivos do estudo, enumeravam alguns procedimentos, apresentavam o *link* de acesso à página do Site Oficial do Projeto ProTextos (<http://protectos.web.ua.pt/>) e o código de acesso a introduzir para poder aceder ao questionário. Na figura seguinte, apresentamos a página onde estava alojado o *link* (<http://questionarios.ua.pt/index.php?sid=16297&lang=pt>), que dava acesso ao



questionário, bastando para tal aceder em “**Questionário 1. Práticas de escrita dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade**”.

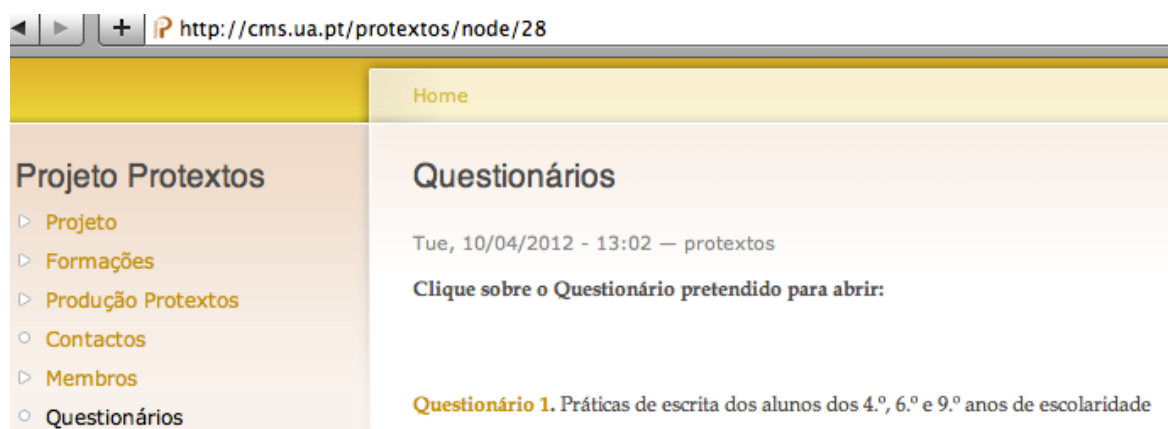


Figura 11. Acesso ao questionário on-line na página *Web* do Site Oficial do Projeto ProTextos

Os respondentes, ao acederem a “Questionário 1. Práticas de escrita dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade”, tinham acesso ao questionário. O cabeçalho que a seguir se apresenta identificava-o, e a partir deste ponto, poder-se-ia iniciar o seu preenchimento.



Figura 12. Cabeçalho do questionário *on-line*

Os diretores dos Agrupamentos divulgaram as nossas intenções investigativas aos docentes dos referidos anos. Os que decidiram participar proporcionaram aos seus alunos as condições necessárias para o fazerem.

De referir que o processo de inquirição foi gerido localmente por cada agrupamento participante com o apoio central da equipa do Projeto ProTextos. A aplicação decorreu em salas de aula, com equipamento informático, tendo o sustentáculo aos alunos sido assegurado pela presença de, pelo menos, um professor em sala.

## 5. Análise de conteúdo

A recolha de dados teve por base um inquérito por questionário, *on-line*, que foi alvo de tratamento de dados de forma estatística com distribuição de frequências das respostas às questões fechadas e, também, por recurso à análise de conteúdo da única questão aberta.

Segundo Coutinho (2014), este método de análise textual utiliza-se quando é necessário tirar sentido das informações recolhidas.

Esta técnica de análise de dados exigiu a determinação dos objetivos que se pretendiam atingir, isto é, conhecer, na opinião dos alunos o que precisam para escreverem bons textos. Todo o material recolhido será igualmente relevante, não sendo à partida ignoradas quaisquer respostas.

A técnica de análise de conteúdo pareceu-nos a mais indicada neste contexto investigativo uma vez que é necessário um meio para sistematizar e quantificar informação (Fraenkel & Wallen, 2008).

A intencionalidade da questão colocada foi a de provocar nos alunos a liberdade total de resposta sem condicionamentos impostos por opções predeterminadas, de modo a ser escrito livremente o que de facto pensam que necessitam para escrever um bom texto.

A análise de conteúdo implica classificar, ordenar, quantificar e interpretar manifestações de indivíduos, o que coincide de facto com as nossas intenções e serviu para obter informações referentes às diferentes necessidades que os alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos manifestaram relativamente à escrita de um bom texto.

De acordo com Fraenkel e Wallen (2008), serão determinadas as categorias antes de começar a análise sendo as categorias e subcategorias definidas com base nos conhecimentos na área e na experiência profissional, mas também redefinidas na pesquisa de expressões, palavras, proposições, temas ou acontecimentos. Apesar, portanto, de alguma orientação inicial com base nas expectativas do que esperávamos encontrar, as categorias e as subcategorias foram emergindo e redefinindo-se à medida que a análise foi feita. Segundo Vala (2003), a criação de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação dos dois processos.

De acordo com o mesmo autor, uma categoria é usualmente composta por um termo-chave que indica a significação principal do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que possam descrever o campo semântico do conceito. Deste modo, a inclusão de um segmento de texto numa categoria implica a deteção dos indicadores

relativos a essa mesma categoria. A passagem dos indicadores aos conceitos é deste modo uma operação de atribuição de sentido.

Segundo Vala (2003), depois de construídas as categorias de análise de conteúdo, o investigador deverá estar seguro da sua exaustividade e da sua exclusividade, garantindo assim que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e que, em princípio, uma mesma unidade de registo só possa ter lugar numa categoria.

A análise dos resultados será feita de forma global, por categorias e por subcategorias. Tal como é referido por Amado (2000), para melhor explicitar algumas categorias tornar-se-á necessário criar um conjunto de subcategorias. Os resultados serão resumidos, agrupadas as ideias semelhantes e eliminadas as expressões ou palavras que considerarmos menos relevantes para que depois se possam realizar inferências interpretativas do conteúdo.

Na perspetiva de Bardin (2000), a análise de conteúdo deverá organizar-se em três fases: a pré-análise, com a preparação do material recolhido; a exploração do material, através da codificação e categorização, e uma terceira fase, com a identificação de categorias adequadas à análise que se pretende efetuar, o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação dos dados. Assim, efetivamente se procedeu.



## VI – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta parte é dedicada à discussão dos resultados obtidos nesta investigação. A análise de dados permitirá o aprofundamento sobre a temática e a procura de respostas às questões de investigação subjacentes ao estudo.

Assim, iremos proceder à análise e interpretação dos dados obtidos através de inquérito por questionário (*on-line*), aplicado a uma amostra representativa a nível nacional, dos alunos dos anos terminais de ciclo do EB.

### 1. Caracterização da amostra

Neste ponto apresenta-se a caracterização e descrição da amostra obtida a partir das respostas dos alunos. Dado o elevado número de alunos e a natureza do trabalho a realizar, considera-se importante uma descrição pormenorizada das características destes alunos, nomeadamente: localização geográfica do agrupamento que frequentam, caracterização pessoal (idade, sexo e nota mais frequente a Língua Portuguesa) e caracterização familiar (dois principais adultos com quem vivem, habilitações literárias dos adultos e respetiva ocupação).

#### 1.1 Localização geográfica

Considerou-se que seria pertinente conhecer a localização geográfica dos agrupamentos a que pertenciam os participantes no estudo, relativamente ao distrito e à localidade, uma vez que se trata de uma amostra estatisticamente representativa de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade, em território nacional.

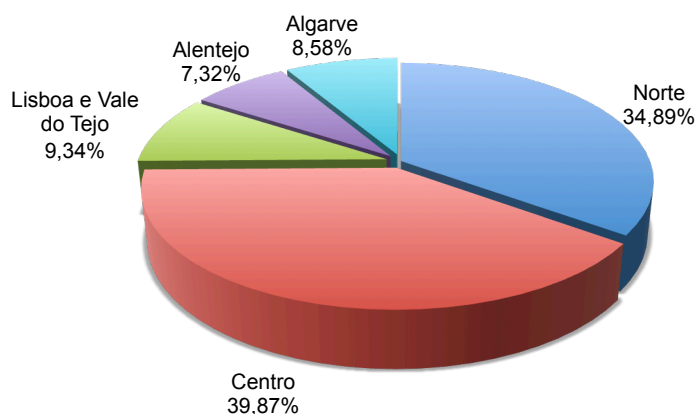


Gráfico 1. Distribuição geográfica dos respondentes por unidades territoriais (NUTS II)

Geograficamente, a amostra é proveniente de cinco unidades territoriais (NUTS II): Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve. As regiões insulares não foram considerada neste estudo.

Pela análise do gráfico podemos constatar que o maior número de respondentes pertence à região Centro do país (39,87%), seguindo-se a região Norte com 34,89% do número de participantes. O Alentejo e o Algarve foram as regiões em que se obtiveram as proporções mais baixas, logo seguidas de Lisboa e Vale do Tejo (LVT). Como referido, estas percentagens respeitam proporcionalmente os números efetivos de alunos nas diversas NUTS.

Relativamente aos distritos a que pertenciam os agrupamentos, os mesmos estão representados no gráfico que se segue, sendo também assinalada a percentagem de alunos, dos três anos terminais de ciclo, que responderam ao questionário.

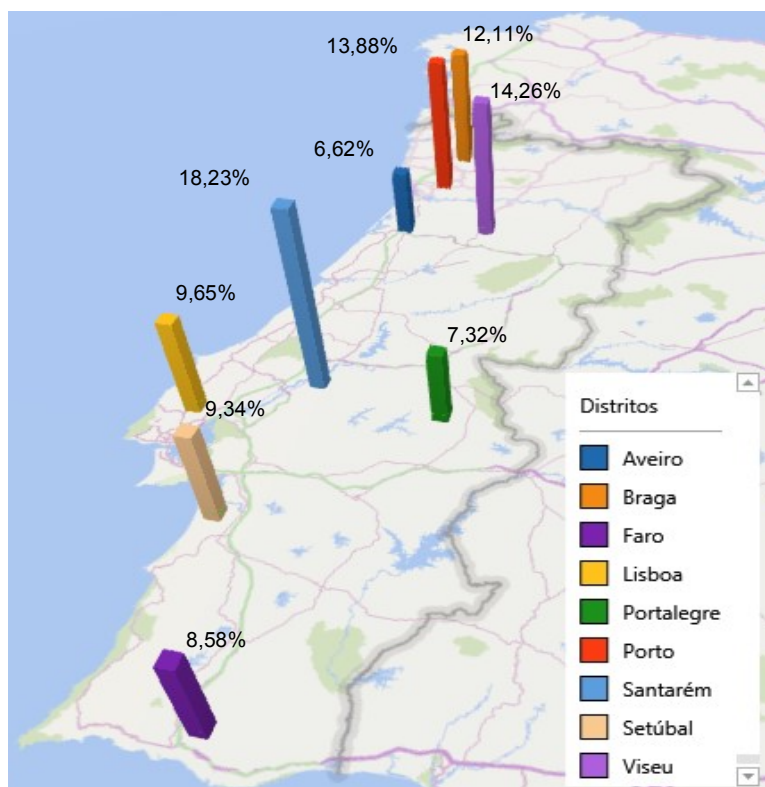


Gráfico 2. Distribuição geográfica dos respondentes por distritos

O distrito mais representativo é o de Santarém com 289 respondentes (18,23%), seguindo-se o de Viseu com 226 (14,26%), o do Porto com 220 (13,88%), o de Braga com 192 (12,11%), o de Lisboa com 153 (9,65%), o de Setúbal com 148 (9,34%), o de Faro com 136 (8,58%), e, por último, Portalegre com 116 (7,32%) e Aveiro com 105

(6,62%) alunos participantes. Três respondentes não indicaram o distrito a que pertencia o seu agrupamento de escolas.

Quanto à distribuição geográfica por concelhos, o seguinte gráfico revela qual a proveniência dos alunos. De referir, em síntese, que participaram alunos de 16 concelhos, de nove distritos e de cinco unidades territoriais.

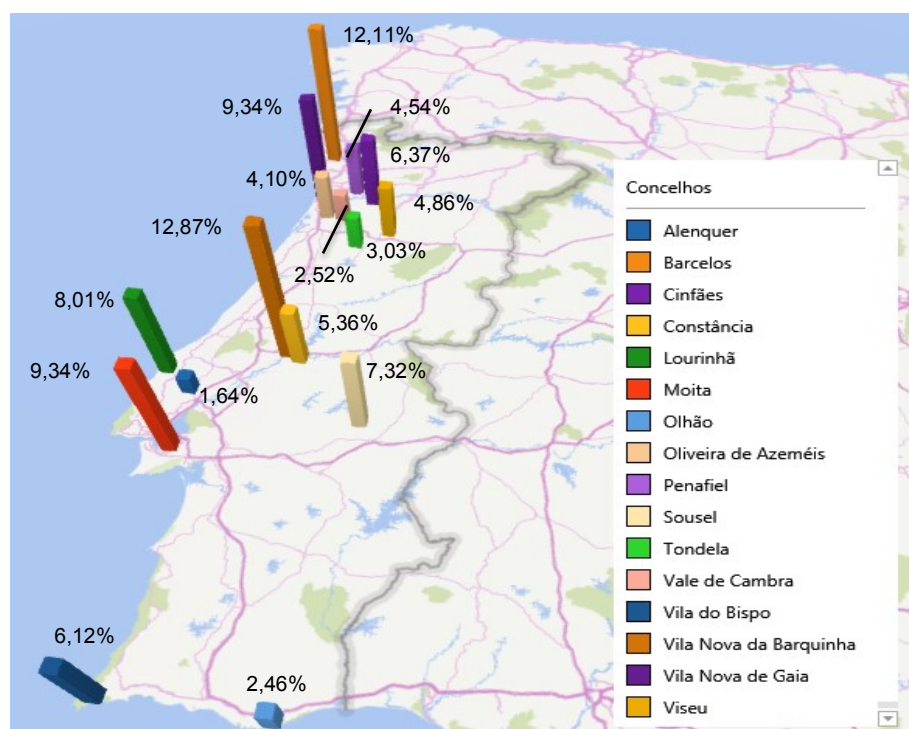


Gráfico 3. Distribuição geográfica dos respondentes por concelho

Os concelhos com maior representatividade são o de Vila Nova da Barquinha (12,87%), o de Barcelos (12,11%) e o de Vila Nova de Gaia (9,34%). Os que tiveram um menor número de participantes no estudo foram os concelhos de Vale de Cambra (2,52%), de Olhão (2,46%) e, por último, o concelho de Alenquer (1,64%).

## 1.2 Caracterização pessoal

Neste ponto iremos caracterizar a amostra relativamente à idade, ao ano de escolaridade, ao sexo e à nota mais frequente a Língua Portuguesa.

Quanto à faixa etária, a média de idades dos alunos, por ano de escolaridade, é de 9,67 anos no 4.º ano, 11,61 anos no 6.º ano e 14,65 anos no 9.º ano. Cinco alunos não responderam a esta questão.

De salientar que a idade mais frequente na amostra, em função dos anos de escolaridade, é de 9 anos para o 4.º ano, de 11 anos para o 6.º ano e de 14 anos para o 9.º ano, o que corresponde às idades cronológicas, em Portugal, esperadas para a frequência dos respetivos anos de escolaridade.

De acordo com a legislação em vigor, Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto, os alunos entram na escolaridade obrigatória, desde que atinjam a idade legalmente fixada para o seu ingresso, isto é, com seis anos de idade. No entanto, em situações excecionais previstas na lei, o membro do Governo responsável pela área da educação pode autorizar, a requerimento do encarregado da educação, a antecipação ou o adiamento da matrícula no 1.º ciclo do EB.

Ainda assim, existem alguns desvios, pouco significativos, que poderão significar reprovações, interrupções, entrada tardia no 1.º ciclo ou imprecisão de resposta.

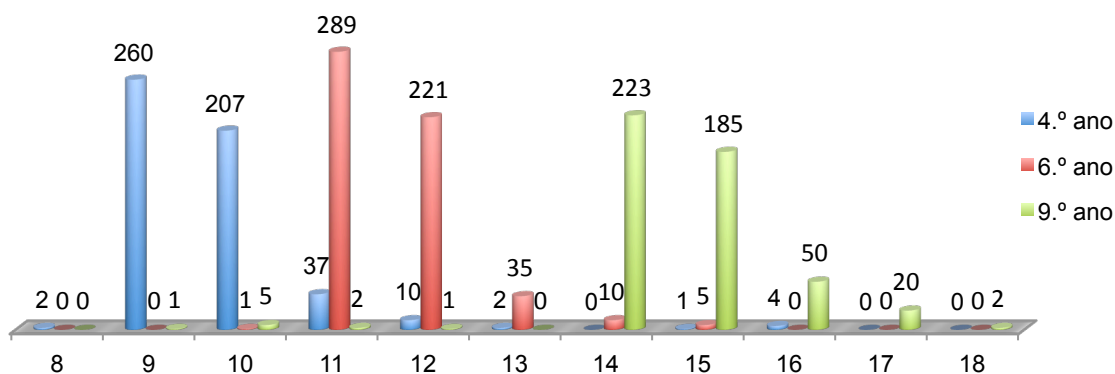


Gráfico 4. Distribuição da amostra em função do ano de escolaridade e da idade

O gráfico seguinte diz respeito ao sexo dos alunos que participaram neste estudo, o que nos permite constatar que, do total de alunos (n=1588), 831 (52,30%) são do sexo feminino e 757 (47,79%) são do sexo masculino.

Embora se registre um maior número de respondentes do sexo feminino, a amostra encontra-se bastante equilibrada, pois o número de elementos do sexo masculino é, apenas, ligeiramente inferior.

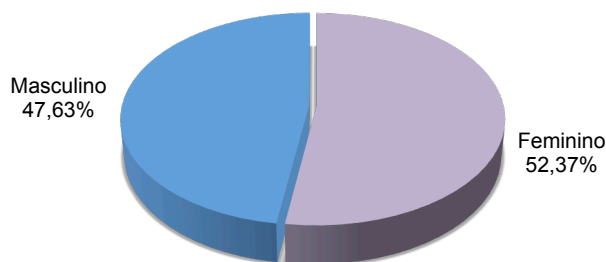


Gráfico 5. Distribuição da amostra por sexo



Fazendo uma análise, por anos de escolaridade, relativamente ao sexo dos respondentes, podemos verificar no gráfico abaixo a distribuição dos alunos participantes, tendo em conta os que responderam corretamente a esta questão.

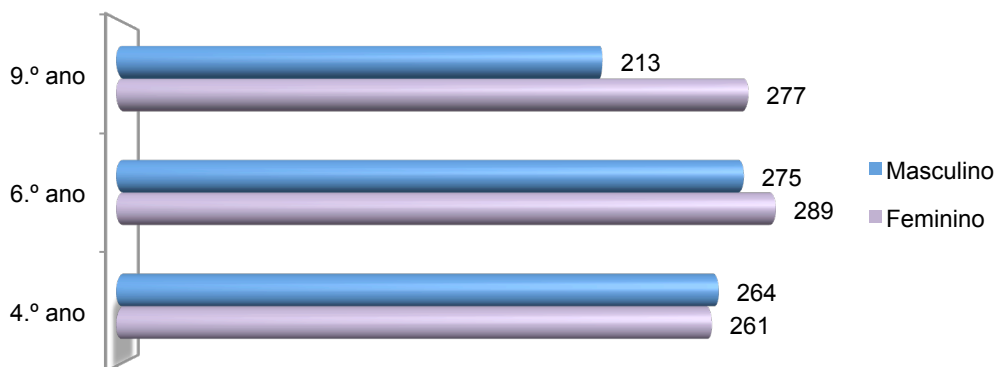


Gráfico 6. Distribuição dos alunos em função do ano de escolaridade e do sexo

Assim, no 4.º ano, 261 (49,7%) alunos são do sexo feminino e 264 (50,3%) são do sexo masculino, um ligeiro aumento no número de respondentes do sexo masculino.

No entanto, no 6.º ano constata-se um maior número de alunos do sexo feminino, sendo 289 (51,2%) raparigas. Do sexo masculino registaram-se 275 alunos (48,8%), uma ligeira diminuição do número de rapazes participantes no estudo, neste ano de escolaridade.

No 9.º ano verificou-se a participação de 277 alunos do sexo feminino, que apresenta uma percentagem mais alta (56,5%) relativamente ao número de alunos do 9.º ano do sexo masculino (43,5%).

Neste estudo, relativamente ao sexo dos participantes, podemos constatar que, com o aumento do nível de escolaridade, diminuiu o número de rapazes e aumentou o número de participações femininas, não nos interessando, neste contexto, especular razões para este fenómeno. Pode também ser, apenas, um reflexo da demografia, da diferença naturalmente existente entre o número de elementos do sexo masculino e do sexo feminino.

Relativamente à distribuição do número de alunos que responderam ao questionário, por nível de escolaridade, a mesma encontra-se representada no gráfico seguinte, através do qual verificamos que se evidencia uma percentagem ligeiramente superior de alunos respondentes no 6.º ano (35,72%), o que é, afinal, proporcional aos números do universo (cf. tabela 5). No entanto, a distribuição dos alunos assume-se de forma equilibrada pelos três anos de escolaridade, como se pode verificar no gráfico 7.

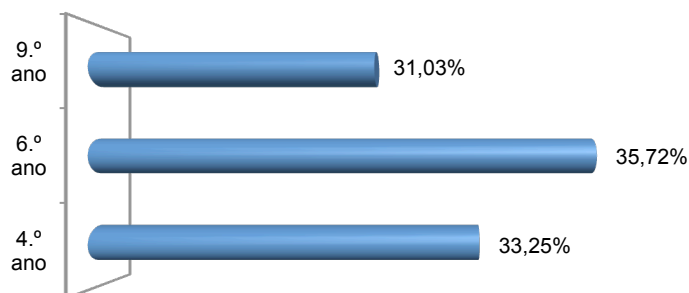


Gráfico 7. Distribuição da amostra por ano de escolaridade

De acordo com a legislação em vigor, a avaliação dos conhecimentos e das capacidades dos alunos é designada por menções qualitativas: Muito Bom, Bom e Satisfaz, classificações num intervalo de 100% a 50%; de Satisfaz Pouco e Não Satisfaz, classificações de 49% a 0%, que terão também a sua correspondência no caso dos alunos dos 6.º e 9.º anos a correspondente avaliação quantitativa, numa escala de um a cinco.

Relativamente aos resultados escolares que os respondentes costumam obter a Língua Portuguesa, como se pode observar pelo gráfico seguinte, a nota mais frequente é a de “Satisfaz” (39,08%), cerca de 617 alunos. De acordo com a distribuição da amostra respondente, 524 alunos (33,19%) referiram ter mais frequentemente a classificação de “Bom”, ou seja, mais de metade dos alunos refere que a sua nota de avaliação está entre o “Satisfaz” e o “Bom”, mais exatamente 1141 alunos (72,26%).

De referir que apenas 12,10% dos inquiridos costumam obter a classificação de “Muito Bom”.

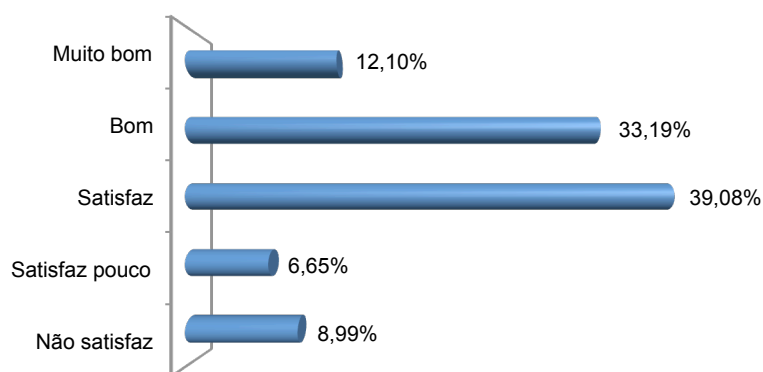


Gráfico 8. Distribuição da amostra segundo a nota de avaliação que costumam ter na disciplina de Língua Portuguesa

Relativamente às classificações mais frequentes a Língua Portuguesa (LP) por ano de escolaridade, e de acordo com a tabela seguinte, as notas de avaliação que

habitualmente os alunos costumam ter tendem a ser melhores quanto menor for o seu nível de escolaridade.

Tabela 7. Amostra por ano de escolaridade e nota de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa

Classificação		Ano de escolaridade			Total
		4.º ano	6.º ano	9.º ano	
Não satisfaz	Número de alunos	15	37	90	142
	% de Não Satisfaz em função do total de alunos com classificações de NS	10,56%	26,06%	63,38%	100,00%
	% de Não Satisfaz em função do número total de alunos de cada ano	2,86%	6,56%	18,37%	8,99%
	% Total em função do número total de alunos	0,95%	2,34%	5,70%	8,99%
Satisfaz pouco	Número de alunos	32	39	34	105
	% de Satisfaz pouco em função do total de alunos com classificações de SP	30,48%	37,14%	32,38%	100,00%
	% de Satisfaz pouco em função do número total de alunos de cada ano	6,10%	6,91%	6,94%	6,65%
	% Total em função do número total de alunos	2,03%	2,47%	2,15%	6,65%
Satisfaz	Número de alunos	160	233	224	617
	% de Satisfaz em função do total de alunos com classificações de S	25,93%	37,76%	36,30%	100,00%
	% de Satisfaz em função do número total de alunos de cada ano	30,48%	41,31%	45,71%	39,08%
	% Total em função do número total de alunos	10,13%	14,76%	14,19%	39,08%
Bom	Número de alunos	213	198	113	524
	% de Bom em função do total de alunos com classificações de B	40,65%	37,79%	21,56%	100,00%
	% de Bom em função do número total de alunos de cada ano	40,57%	35,11%	23,06%	33,19%
	% Total em função do número total de alunos	13,49%	12,54%	7,16%	33,19%
Muito bom	Número de alunos	105	57	29	191
	% de Muito bom em função do total de alunos com classificações de MB	54,97%	29,84%	15,18%	100,00%
	% de Muito bom em função do número total de alunos de cada ano	20,00%	10,11%	5,92%	12,10%
	% Total em função do número total de alunos	6,65%	3,61%	1,84%	12,10%
Total	Número de alunos	525	564	490	1579
	% dos alunos	33,25%	35,72%	31,03%	100,00%
	% do ano	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	% do Total	33,25%	35,72%	31,03%	100,00%

Podemos ainda observar que os alunos do 4.º ano de escolaridade, relativamente ao total de resultados negativos, têm a menor percentagem de “Não satisfaz” (10,56%), e a melhor percentagem de “Muito bom” (54,97%), ao contrário do 9.º ano com 63,38% da nota de “Não satisfaz” e 15,18% da classificação de “Muito bom”.

Por ano de escolaridade, relativamente ao 4.º ano, os alunos costumam ter, com maior frequência, a Língua Portuguesa, a nota de Bom (40,57%). Constatamos que as

notas negativas apresentam uma percentagem de 2,86% relativamente à nota de “Não satisfaz” e de 6,10% para a classificação de “Satisfaz pouco”, o que significa que as notas positivas abundam nos alunos mais novos.

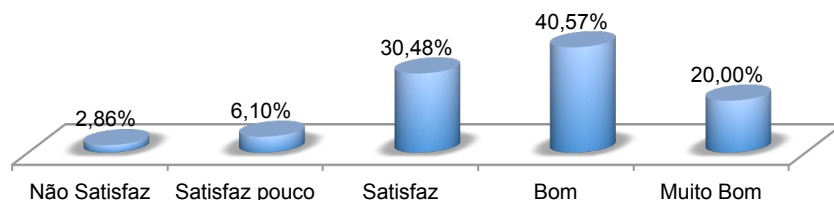


Gráfico 9. Classificações obtidas pelos alunos do 4.º ano na disciplina de Língua Portuguesa

Os alunos em ano terminal do 2.º ciclo, além de apresentarem uma maior percentagem de resultados negativos, descem as percentagens de “Bom” e de “Muito Bom”, constituindo a nota mediana de “Satisfaz” a mais frequente neste ano de escolaridade.

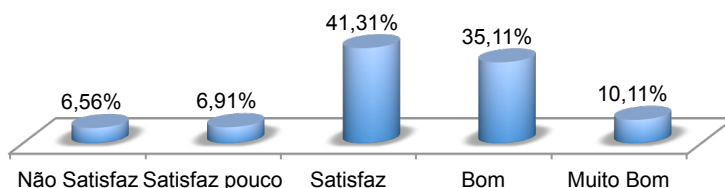


Gráfico 10. Classificações obtidas pelos alunos do 6.º ano na disciplina de Língua Portuguesa

Pela análise do gráfico seguinte, não podemos deixar de constatar que, no 9.º ano, os resultados obtidos pelos alunos tendem a piorar verificando-se um aumento das classificações de “Não satisfaz” (18,37%) e uma descida dos melhores resultados (Muito Bom) que apenas apresentam 5,92% neste nível de ensino. Os resultados mais frequentes são os de “Satisfaz” (45,71%).

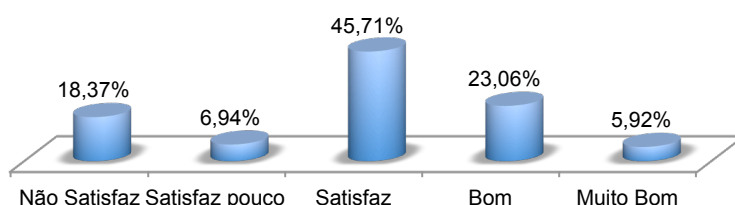


Gráfico 11. Classificações obtidas pelos alunos do 9.º ano na disciplina de Língua Portuguesa

Em termos globais, a mais baixa percentagem de “Não satisfaz” (0,95%) e a mais alta percentagem de “Muito bom” (6,65%) pertencem ambas ao 4.º ano de escolaridade.

O gráfico que abaixo se apresenta ilustra, numa perspetiva de progressão, ao nível dos anos terminais de ciclo da escolaridade básica, como evoluem as classificações mais frequentes à disciplina de Língua Portuguesa. A frequência da classificação de “Muito Bom” decresce do 4.º ano, com 105 alunos (6,65%) para 29 alunos (1,84%), no 9.º ano. A classificação de “Bom”, embora com percentagens maiores e distintas, mas também espelha o mesmo comportamento decrescente, do 4.º ao 9.º ano, apesar de que o 4.º e o 6.º anos não se distinguem tanto na obtenção de “Bom”, como acontece já para “Muito Bom”.

No polo oposto encontra-se a nota de “Não Satisfaz”, em que o menor valor pertence ao 4.º ano (0,95%), crescendo no 6.º ano com 2,34% e continuando a contagem crescente: o 9.º ano apresenta a maior percentagem de notas negativas (5,70%).

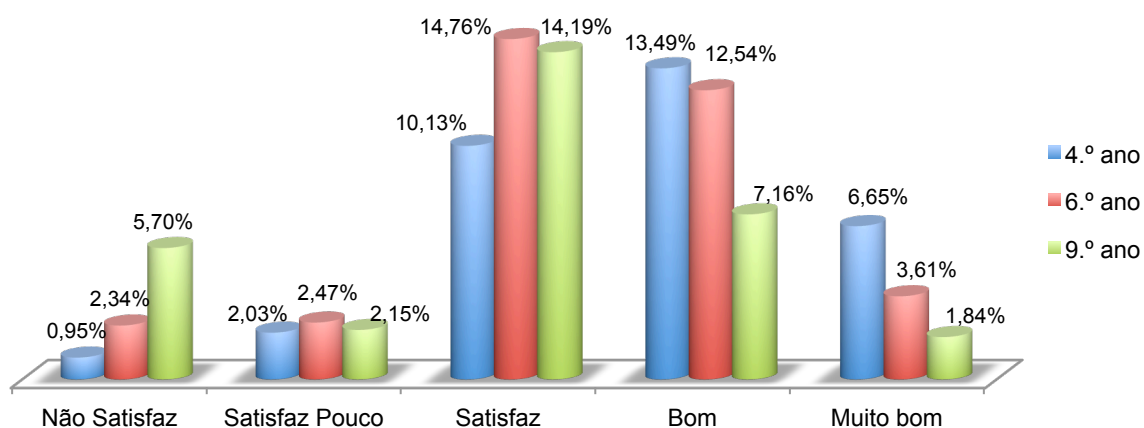


Gráfico 12. Distribuição da amostra segundo a nota de avaliação que costumam ter na disciplina de Língua Portuguesa e o ano de escolaridade que frequentam

Continuando a análise dos resultados escolares dos alunos a Língua Portuguesa, de acordo com o seguinte gráfico (13), que ilustra a distribuição dos alunos por sexo, segundo a nota que costumam ter a Língua Portuguesa, verifica-se que, globalmente, existe um maior número de alunos do sexo feminino com notas de “Bom” e “Muito bom”, comparativamente aos alunos do sexo masculino. Concomitantemente, os alunos do sexo masculino revelam maior percentagem de notas negativas de “Não Satisfaz” do que alunos do sexo feminino.

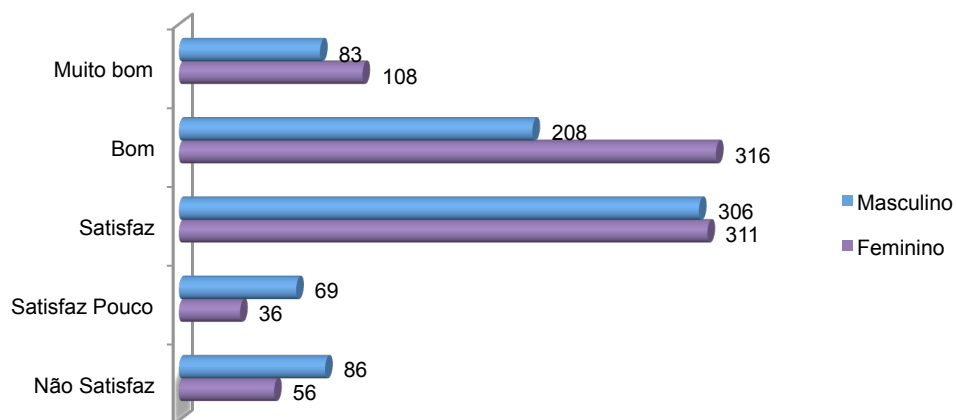


Gráfico 13. Nota mais frequente na disciplina de Língua Portuguesa, por sexo

Complementarmente, apresenta-se, na tabela seguinte, a distribuição das notas mais frequentes em Língua Portuguesa, consoante o sexo dos alunos e o ano de escolaridade.

Pela análise efetuada, confirma-se que são os alunos do 4.º ano que apresentam os melhores resultados, havendo um decréscimo no 6.º ano, que se acentua no 9.º ano, com maior expressão nos respondentes do sexo masculino. De mencionar que os alunos do sexo feminino, em todos os anos de escolaridade, são os que apresentam os melhores resultados, relativamente aos alunos do sexo masculino.

Tabela 8. Nota mais frequente na disciplina de Língua Portuguesa por sexo e anos de escolaridade

Ano	Sexo	Nota mais frequente a Língua Portuguesa					Total
		Não Satisfaz	Satisfaz Pouco	Satisfaz	Bom	Muito bom	
4.º Ano	Feminino	6	6	72	120	57	261
	Masculino	9	26	88	93	48	264
6.º Ano	Feminino	12	14	107	121	35	289
	Masculino	25	25	126	77	22	275
9.º Ano	Feminino	38	16	132	75	16	277
	Masculino	52	18	92	38	13	213
<b>Total</b>		<b>142</b>	<b>105</b>	<b>617</b>	<b>524</b>	<b>191</b>	<b>1579</b>

No que se refere à caracterização familiar dos alunos respondentes, os principais membros que compõem o seu agregado familiar são a mãe e o pai. Conforme se pode constatar a partir da análise da tabela que a seguir se apresenta, 1305 alunos (82,18%), a grande maioria dos respondentes, apresentam uma estrutura familiar tradicional, vivendo com o pai e a mãe.

Do total de alunos, 277 (17,44%) apresentam uma outra estrutura familiar. De mencionar que 6 alunos (0,38%) não responderam a esta questão.

Tabela 9. Distribuição da amostra segundo os dois principais membros do seu agregado familiar

<b>Adulto(s)</b>	<b>N.º de alunos</b>	<b>Percentagem</b>
Mãe e Pai	1305	82,18%
Mãe e outro(s) adulto(s)	88	5,54%
Mãe	54	3,40%
Mãe e Avó	45	2,83%
Avó e Avô	20	1,26%
Outro(s) adulto(s)	14	0,88%
Mãe e Avô	10	0,63%
Pai	6	0,38%
Pai e Avó	6	0,38%
Mãe e Tio	5	0,31%
Avó e Tio	4	0,25%
Tio e Tia	4	0,25%
Avó	3	0,19%
Avó e outro(s) adulto(s)	3	0,19%
Avó e Tia	3	0,19%
Mãe e Tia	3	0,19%
Pai e outro(s) adulto(s)	3	0,19%
Mãe, Avó e Avô	2	0,13%
Tia	2	0,13%
Avô e Tia	1	0,06%
Pai, Avó e Avô	1	0,06%
N/R	6	0,38%
<b>Total</b>	<b>1588</b>	<b>100,00%</b>

A tabela 9 indica-nos que 108 alunos (6,80%) apresentam um agregado familiar composto por um familiar e um elemento também pertencente ao seu agregado familiar, mas designado por outro(s), nomeadamente: Mãe e outro(s) adulto(s) – 5,54%; Outro(s) adulto(s) – 0,88%; Avó e outro(s) adulto(s) – 0,19%; Pai e outro(s) adulto(s) – 0,19%.

Uma vez que os alunos podiam indicar o(s) “outro(s) adulto(s)”, apresentamos, na tabela seguinte, os resultados:

Tabela 10. Distribuição do(s) outro(s) adulto(s) referido(s) pelos alunos

<b>Adulto(s)</b>	<b>N.º respostas</b>	<b>Percentagem</b>
Irmã, padrasto, meio irmão	1	0,93%
Irmãos	52	48,15%
Madrasta	1	0,93%
Madrinha/padrinho	4	3,70%
Namorado da mãe	2	1,85%
Padrasto	32	29,63%

Padrasto e irmã/irmão	3	2,78%
Prima e irmão	1	0,93%
Centro de Acolhimento Temporário	12	11,11%
Total	108	100,00%

Podemos constatar, pela análise dos dados da tabela anterior que dos 108 alunos, 94 vivem ou com a mãe, ou com o pai, ou com a avó e ainda com outro(s) adulto(s), e 14 alunos vivem apenas com outros adultos, encontrando-se 12 num centro de acolhimento temporário e outros 2 que viviam só com os padrinhos. Os outros adultos que fazem parte do agregado familiar, assinalados com maior frequência são os irmãos e os padrastos.

Quanto às habilitações literárias dos dois principais adultos que compõem o agregado familiar dos respondentes, podemos constatar pelo gráfico seguinte que quase metade dos alunos tem os dois principais membros do agregado familiar com habilitações literárias entre o 6.º e o 9.º ano de escolaridade. Pode, ainda, verificar-se que uma percentagem considerável de adultos (16,32% - adulto 1 e 17,95% - adulto 2) apenas possuem o 4.º ano de escolaridade. Com cursos superiores a percentagem decresceu, sendo de 12,33% no adulto 1 e 8,34%, no adulto 2.

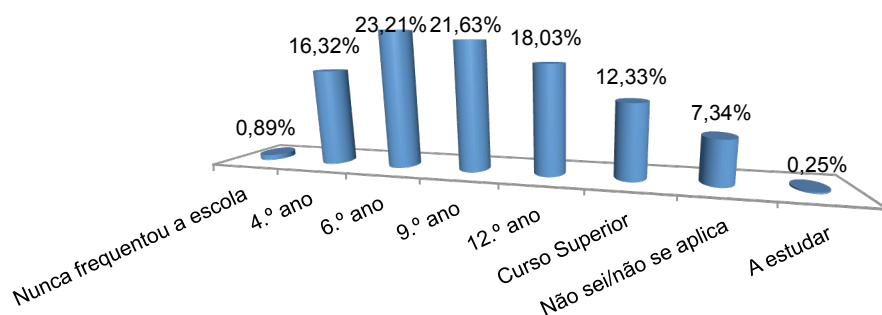


Gráfico 14. Nível de escolaridade do adulto 1 do agregado familiar da amostra

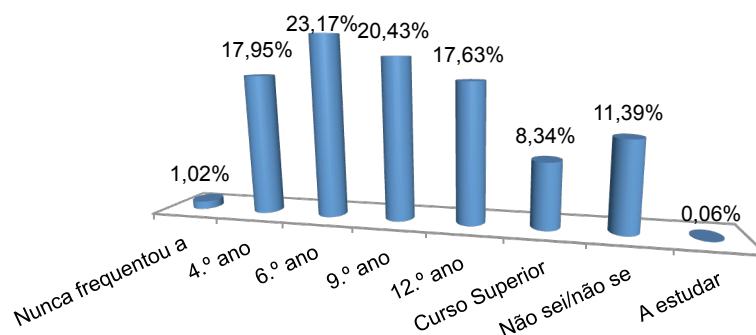


Gráfico 15. Nível de escolaridade do adulto 2 do agregado familiar da amostra



Além da informação relativa às “Habilitações Literárias do adulto 1 e 2”, do agregado familiar, os inquiridos foram ainda questionados acerca da situação profissional de cada um dos principais adultos que compõem o seu núcleo familiar.

As profissões são apresentadas em Grandes Grupos Profissionais, segundo a Classificação Nacional de Profissões pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP): i) Grupo 1 - Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa; ii) Grupo 2 – Especialistas das profissões intelectuais e científicas; iii) Grande grupo 3 – Técnicos e profissionais de nível intermédio; iv) Grande grupo 4 - Pessoal administrativo e similares; v) Grande grupo 5 – Pessoal dos serviços e vendedores; vi) Grande grupo 6 – Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas; vii) Grande grupo 7 – Operários, artífices e trabalhadores similares; viii) Grande grupo 8 - Operadores de instalações e máquinas de trabalhadores da montagem e Grande grupo 9 – Trabalhadores não qualificados.

Os grupos a que pertencem os adultos que compõem os agregados familiares dos alunos respondentes apresentam-se nos gráficos seguintes:

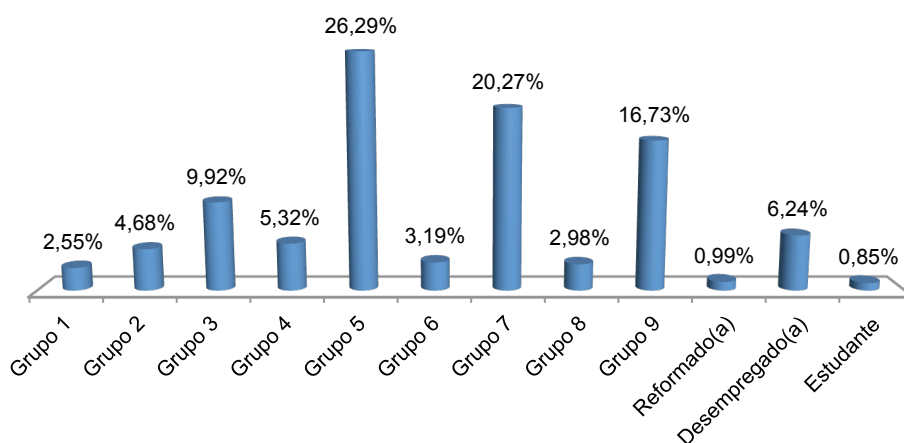


Gráfico 16. Grupo de profissões do adulto 1 do agregado familiar da amostra

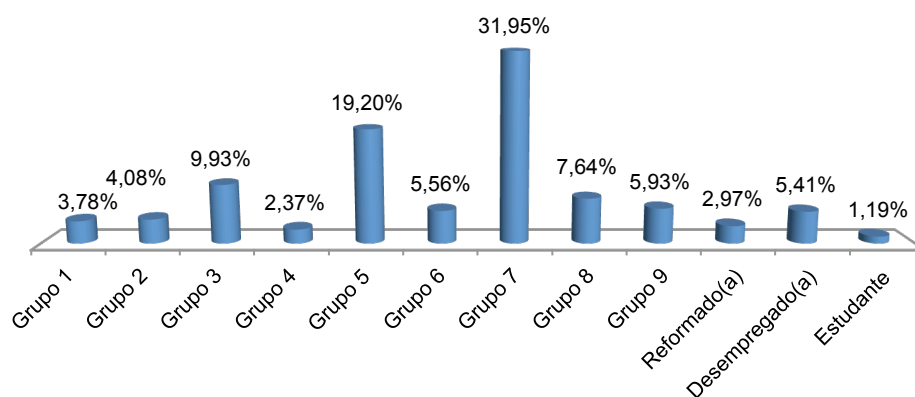


Gráfico 17. Grupo de profissões do adulto 2 do agregado familiar da amostra

De acordo com os gráficos 16 e 17, o grupo 5 - Pessoal dos serviços e vendedores (26,29% e 19,20% para cada adulto) e o grupo 7 - Operários, artífices e trabalhadores similares (20,27% e 31,95% para cada adulto) são os que concentram as profissões de grande parte dos agregados familiares dos alunos. De seguida, 16,73% no adulto 1 e 5,93% no adulto 2 do agregado familiar dos alunos têm profissões que se enquadram no Grupo 9 - Trabalhadores não qualificados - e no Grupo 3 - Técnicos e profissionais de nível intermédio (9,92% e 9,93% para cada adulto). Por último, observa-se que aproximadamente 11,65% (6,24% e 5,41%) dos adultos dos agregados familiares se encontram em situação de desemprego.

## **2. A leitura e a escrita no computador**

A leitura e a escrita constituem uma exigência da sociedade atual, pelo que a escola tem, nesta matéria um duplo papel, o de capacitar os alunos para o desenvolvimento destes dois domínios, no acesso às suas diferentes funcionalidades, levando os alunos a atingirem níveis de desenvolvimento mais elevados.

Estando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao serviço do desenvolvimento educacional, as atividades de leitura e de escrita no computador assumem um significado real e inserem-se num contexto de aprendizagem transversal.

Tal como é referido por Tavares e Barbeiro (2011, p. 7), “no caso das competências de escrita, os computadores provocaram, também, outras formas de ler e escrever, pelo que o domínio precoce das tecnologias pode desenvolver a relação das crianças com a leitura e a escrita”.

### **2.1 A leitura e a escrita no computador em contexto escolar**

As atividades de leitura e de escrita deverão ser perspetivadas como novas oportunidades educativas que, incorporadas num todo, revelarão o seu potencial educativo. De referir que o uso do computador foi gradualmente inserido em ambiente escolar e extraescolar como um recurso de aprendizagem, de acesso fácil ao conhecimento, à informação e à comunicação. Podemos, assim supor que as TIC vieram mudar a realidade educativa das escolas e potenciar a aprendizagem.

Como vimos anteriormente, as TIC apresentam, assim, capacidade para tornar a educação mais motivadora devendo ser dada oportunidade aos alunos de se envolverem em atividades de aprendizagem significativas.

Neste item pretendeu-se, precisamente, saber quais as atividades de leitura e escrita que os respondentes realizavam *Muitas vezes, Algumas vezes, Raramente, Nunca ou Não me lembro/ Não sei*, a pedido do professor de LP.

Os indicadores apresentados resultaram da análise dos documentos orientadores do EB, assim como do conhecimento adquirido nesta área pelo grupo ProTextos, ao qual a responsável por este estudo pertence, sendo privilegiadas as atividades de leitura e de escrita com mais evidência empírica de serem desenvolvidas com mais frequência pelos alunos, por solicitação do professor, em contexto escolar.

Relativamente às atividades de leitura foram discriminadas as seguintes como possibilidades de resposta: Procuo informação na *Internet*; Consulto a *Wikipédia* (Enciclopédia livre *on-line*); Consulto sítios (*sites*) educativos; Leio jornais, revistas e Consulto plataformas (*Moodle,...*); Escrevo textos; Escrevo no *chat (Messenger)*; Escrevo em plataformas de rede sociais (*Facebook, Twitter,...*); Envio e/ou recebo *e-mails*; Escrevo/comento em blogues; Faço apresentações (*PowerPoint*, outras ferramentas).

### 2.1.1 A leitura e a escrita no computador em contexto escolar nos anos finais de ciclo do EB

Em contexto escolar, a utilização das TIC, nomeadamente o computador, constitui um fator impulsionador de diferentes atividades de leitura e de escrita e de diferentes funcionalidades, como evidenciam os dados.

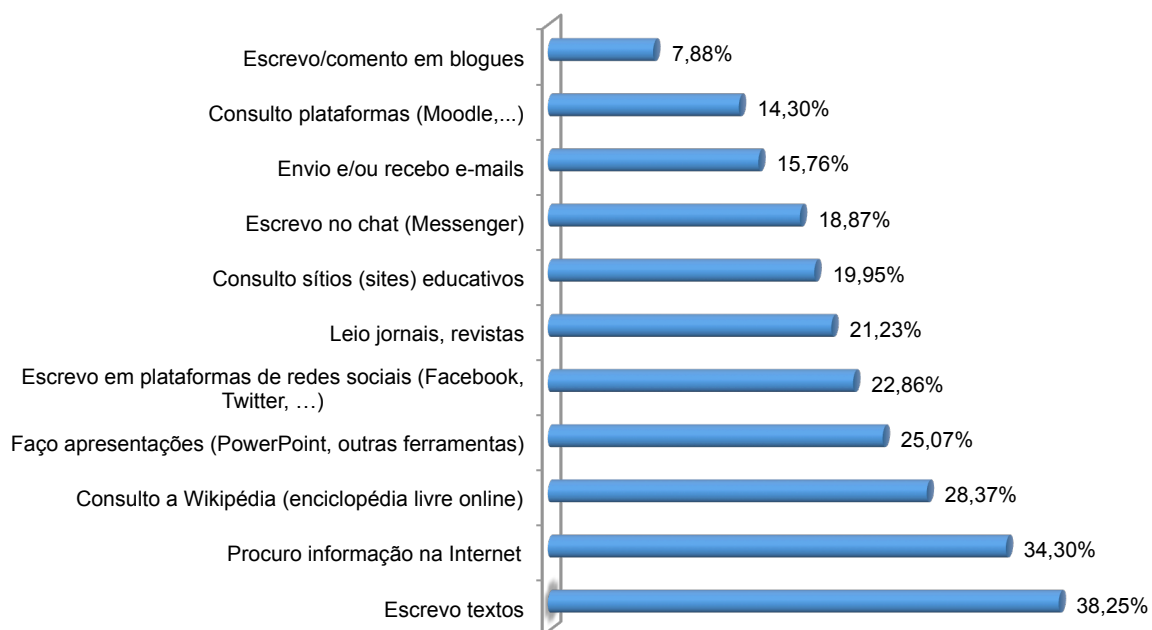


Gráfico 18. Atividades mais realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa

O gráfico 18, mostra a distribuição da amostra em estudo relativamente às atividades de leitura e de escrita consideradas, pelos alunos respondentes, como as que mais vezes são realizadas a pedido do professor da disciplina de LP.

Na aula de Língua Portuguesa, no conjunto das atividades desenvolvidas, a escrita de textos (38,25%) ocupou um lugar de destaque, sendo a que os alunos realizaram com mais frequência. Na verdade, consideramos que a produção escrita sofreu um forte desenvolvimento com a mediação do computador, o qual terá contribuído significativamente para o desenvolvimento das capacidades gráficas, ortográficas e compositivas.

Os alunos utilizam também a escrita no ecrã, em apresentações eletrónicas, em plataformas de redes sociais e no *chat*. Salienta-se que apenas 7,88% dos respondentes escrevem ou comentam em blogues, embora a sua utilização em contexto escolar seja uma prática comum, embora, tal como refere Ferreira (2014), os blogues em contexto educativo sirvam essencialmente de repositório de trabalhos dos alunos, não sendo comum a prática de interação direta com quem produziu o conteúdo.

Verifica-se, por um lado, uma escrita académica (escrita de textos, apresentações eletrónicas, eventualmente suportadas pelas “pesquisas”/leituras/consultas) e, por outro lado, uma escrita comunicacional, entre pares (*chat* e plataformas de redes sociais, *e-mail*), práticas que, antes da era digital, aconteciam em suporte papel.

Sendo a leitura eletrónica impulsionadora de acesso ao conhecimento, não se estranha que a procura de informação na *Internet* se constitua como a segunda atividade mais realizada em contexto escolar, seguindo-se *consulta da Wikipédia* (enciclopédia livre *on-line*), a leitura em jornais e revistas e a consulta em *sites* educativos. Este tipo de leitura implica, por parte do aluno, o desenvolvimento da literacia digital, para que consiga focar-se na apropriação, gestão e construção do conhecimento.

Relativamente às atividades de leitura e de escrita no computador nunca realizadas pelos alunos podemos constatar, pela análise do gráfico que a seguir se apresenta (gráfico 19), que uma percentagem significativa de inquiridos nunca escreveu ou fez comentários em blogues (52,12%). Em relação à escrita eletrónica com fins comunicativos verifica-se uma frequência elevada de alunos que nunca comunicaram através do *chat* ou das plataformas das redes sociais.

A escrita de *e-mails* e a consulta em plataformas, embora pareça um prática comum como meio privilegiado de comunicação em contexto escolar ainda é apontada por um número significativo de respondentes como uma atividade de leitura e de escrita nunca realizada.

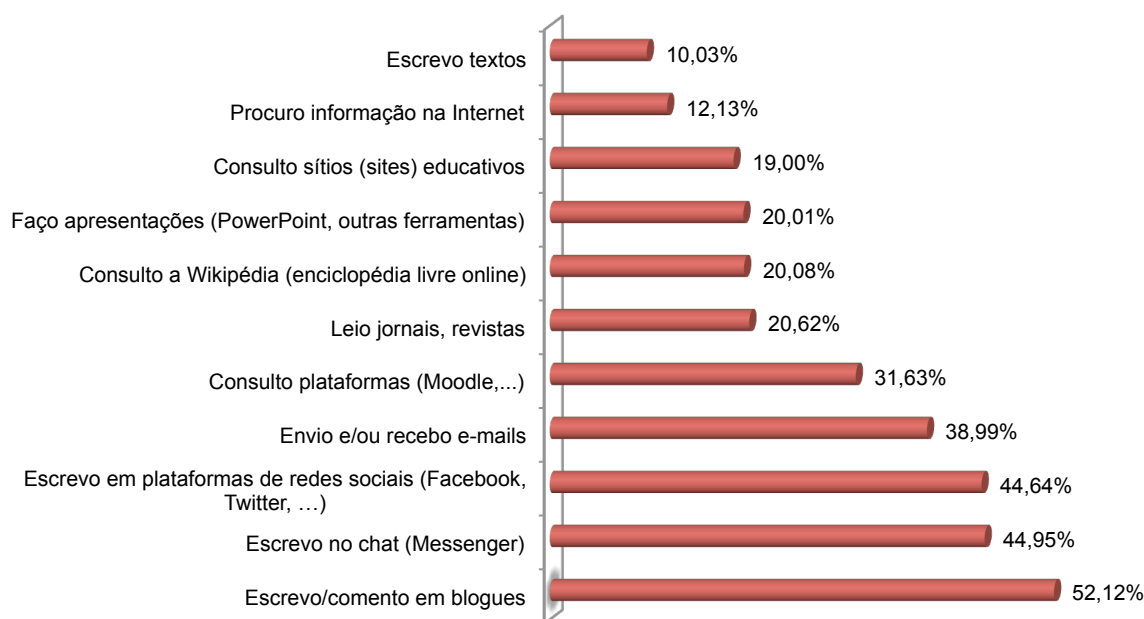


Gráfico 19. Atividades nunca realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa

Em relação à escrita de textos, com o uso do computador (processador de texto), convém referir que 10,03% dos alunos afirmam nunca ter realizado esta atividade em contexto escolar. Apesar de uma baixa frequência, poderá indiciar a resistência à utilização da escrita eletrónica ou a escassez de meios informáticos, apesar da iniciativa “e-escolinha”, que surgiu em 2009, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação, e que permitiu a modernização tecnológica do 1.º ciclo através de *netbooks* especialmente concebidos para crianças, os *Magalhães*, e dos programas “e-escola” que abrangeram os alunos do 5.º ao 12.º ano de escolaridade. No mesmo sentido, refere-se ainda o programa “e-professor”, que se destinou a todos os professores do ensino não superior, com a atribuição de portáteis a baixo custo.

### 2.1.2 A leitura e a escrita no computador em contexto escolar no 4.º ano

As atividades de leitura e de escrita, em contexto escolar, no 4.º ano, são a base do processo de ensino e de aprendizagem. Constatase, pela análise do gráfico seguinte, a primazia da “escrita de textos” (45,56%), logo seguida de atividades de leitura, tais como a “procura de informação na *Internet*”, a “consulta da *Wikipedia* e de “*sites* educativos”.

De referir que neste ano de escolaridade, a consulta de plataformas é a atividade que os alunos realizam com menor frequência (6,48%), embora se tenha generalizado o

uso da plataforma *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning*) como uma plataforma ou um sistema de gestão de aprendizagem (*Learning Management System*) e de trabalho colaborativo, de utilização livre, criada por Martin Dougiamas, em 1999.

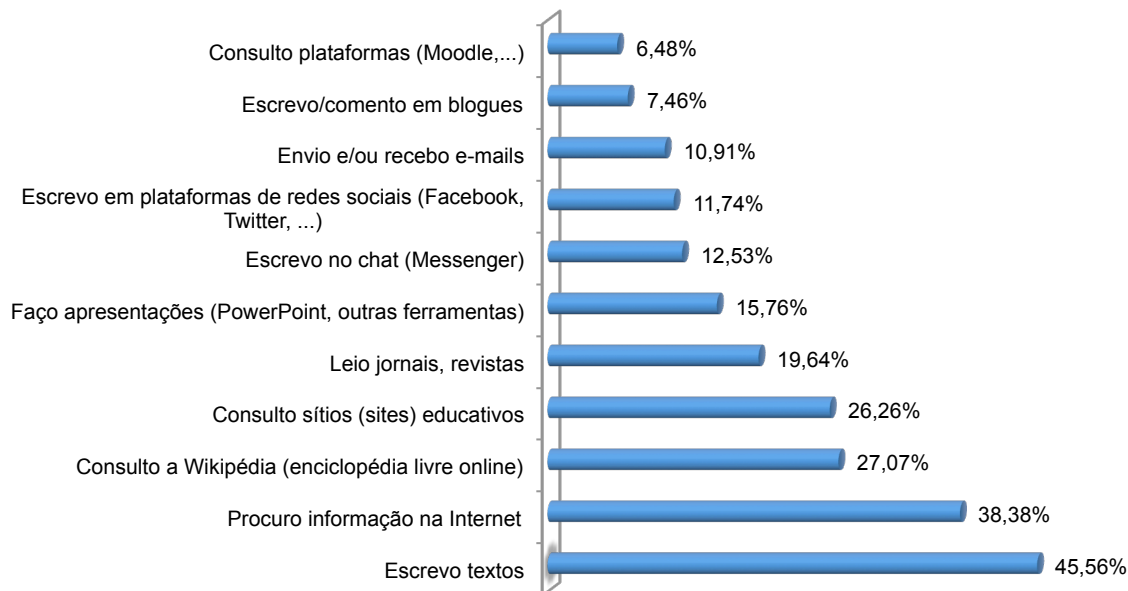


Gráfico 20. Atividades mais realizadas, a pedido do professor de Língua Portuguesa no 4.º ano

Neste nível de ensino, a escrita/comentário em blogues é uma atividade realizada com pouca frequência (7,46%). Como foi dito, há evidências de que, atualmente, os blogues, enquanto *recurso*, são muito utilizados como repositórios de trabalhos dos alunos e de conteúdos, facultando o acesso à partilha e à informação (Ferreira, 2014). Percebe-se, portanto, um caminho para exploração pedagógico-didática: a promoção da escrita de comentários, nomeadamente opiniões e sugestões construtivas aos textos publicados.

O correio eletrónico, envio e receção de *e-mails* (10,91%) também são apontados como práticas realizadas pouco frequentemente, embora a troca de correspondência entre escolas e turmas fosse uma prática comum através do envio de carta.

As apresentações eletrónicas são a segunda atividade de escrita, apontada como sendo realizada com alguma frequência (15,76%) neste ano de escolaridade.

De salientar que a escrita comunicacional (*Chat* e Plataformas de redes sociais) é apontada como sendo uma atividade realizada por uma baixa percentagem de respondentes, o que parece compreensível dado que, em princípio, serão atividades de lazer e de tempos livres, fora do contexto escolar.

Pela análise do gráfico abaixo, podemos constatar que mais de metade dos alunos do 4.º ano nunca escreveram, na/para a escola (a pedido do professor de LP), em plataformas de redes sociais (61,34%), *chat* (59,39%) ou blogues (escrita ou comentários) (58,06%), bem como o envio ou recebimento de *e-mails* (55,96%).

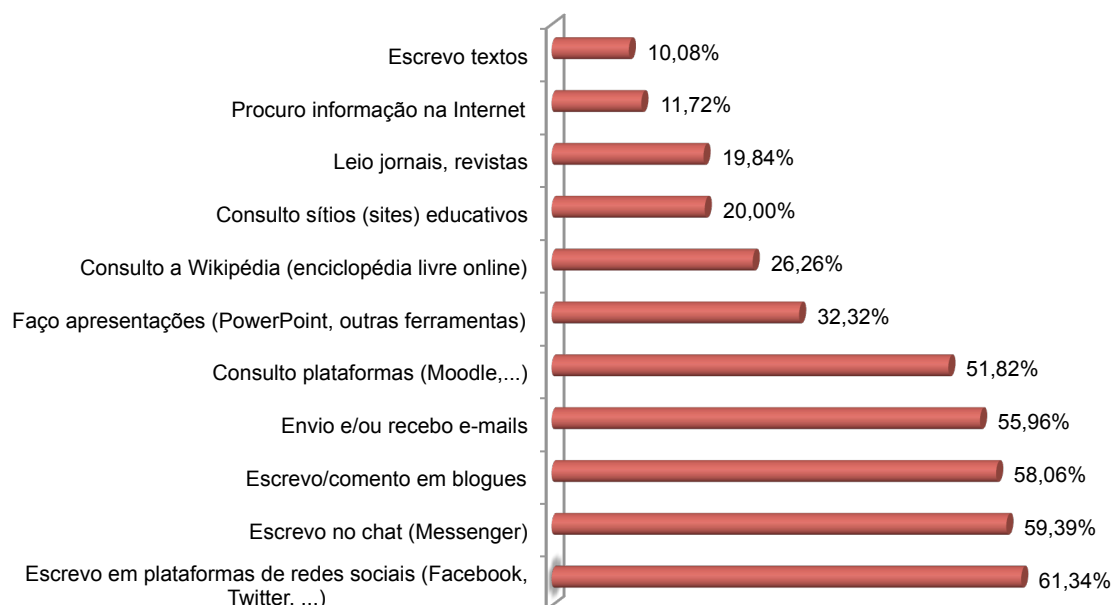


Gráfico 21. Atividades nunca realizadas, a pedido do professor de Língua Portuguesa no 4.º ano

De assinalar a percentagem de alunos do 4.º ano que referem nunca ter escrito textos com a utilização do computador (10,08%), a pedido do professor de Língua Portuguesa, ou simplesmente nunca terem procurado informação na *Internet* (11,72%), apesar da criação de diferentes projetos e programas de implementação da *Internet* e da utilização das TIC em meio escolar: Projeto Nacional MINERVA (1985-1994), Programa Nónio Século XXI (1996-2002); Programa *Internet* na Escola (1997-2003); Equipa de Computadores, Rede e *Internet* nas Escolas - ECRIE (2005-2008) e Plano Tecnológico da Educação (2007-2012).

Ainda neste ano de escolaridade, evidenciamos a frequência com que são realizadas as atividades de leitura, com utilização das TIC, pelos alunos (gráfico 22). As tecnologias oferecem, portanto, uma importante base de acesso ao conhecimento e ao saber, permitindo que os alunos encarem o processo de ensino-aprendizagem de uma forma mais motivadora, mas, ainda assim, consistente e fundamentada com a ampliação dos grandes auxiliares para leitura, informação e estudo em suporte físico de papel (dicionários, enciclopédias, etc.) possibilitada por documentos, com conteúdo

semelhante, em formato digital, que se encontram disponíveis *on-line*, em CDROM ou DVD.

Pela leitura do gráfico 22, podemos constatar que a busca do conhecimento e da informação através da leitura em ecrã se tornou uma prática realizada com alguma frequência no final do 1.º ciclo, pelo que consideramos que deverão ser criadas condições na escola, para a plena utilização do computador e de outras tecnologias. De facto, a escola não se pode alhear das potencialidades do computador, como potenciador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

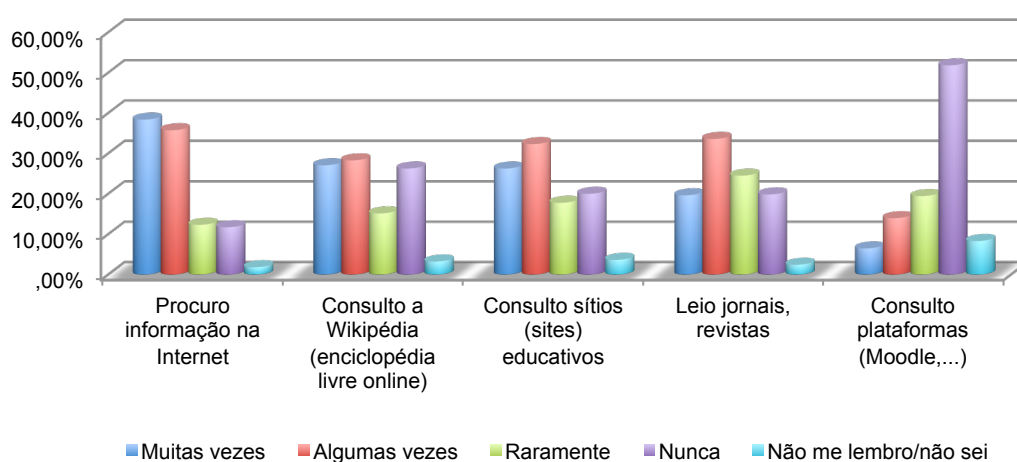


Gráfico 22. Atividades de leitura realizadas no computador pelos alunos do 4.º ano a pedido do Professor de Língua Portuguesa

No gráfico que a seguir se apresenta, podemos analisar a frequência com que são realizadas algumas atividades de escrita no computador no 4.º ano.

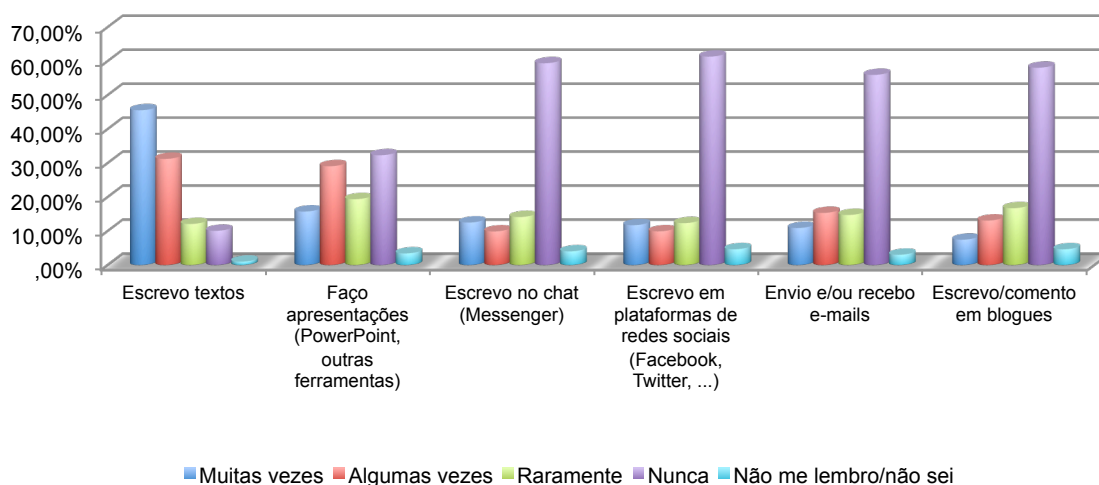


Gráfico 23. Atividades de escrita realizadas no computador pelos alunos do 4.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa



Relativamente às atividades de escrita no computador que são solicitadas pelo professor, a escrita de textos destaca-se como sendo a atividade realizada com maior frequência (45,56%); no entanto, verifica-se que 10,08% dos alunos respondem que nunca escreveram textos no computador a pedido do professor, apesar de estes alunos terem nascido na era digital, sendo esta geração denominada por Prensky (2001) como a geração de nativos digitais, que, segundo o autor parecem aprender pela prática e experimentação.

As apresentações eletrónicas apresentam uma fraca frequência como uma atividade realizada muitas vezes (15,76%), embora os alunos as realizem algumas vezes com uma maior frequência (29,09%).

A escrita *on-line* com efeitos comunicativos e a escrita e comentário em blogues são atividades muito pouco realizadas, mais de 50% dos alunos referem nunca as terem praticado em contexto escolar, o que se justificará pelo facto de não ser uma prática muito comum na aula de Língua Portuguesa. Eventualmente podem ser encaradas, pelos professores, como atividades com grande potencial distrativo e de alienação. Talvez o seu potencial gerador de comunicações significativas possa sobrepor-se aos riscos de dispersão, a qual, pedagogicamente, pode ser gerida e controlada.

### **2.1.3 A leitura e a escrita no computador em contexto escolar no 6.º ano**

Comparativamente ao 4.º ano de escolaridade, a atividade de leitura e de escrita realizada com maior frequência pelos alunos do 6.º ano foi igualmente a escrita de textos (37,14%), contudo, verifica-se um decréscimo na frequência de realização dessa atividade.

A escrita com fins comunicativos, envio e/ou receção de *e-mails* (15,81%), ao contrário da escrita de textos, apresenta um aumento na frequência, relativamente ao 4.º ano, conforme se constata pela análise do gráfico 24 que a seguir se apresenta.

Neste ano de escolaridade, verifica-se uma maior frequência na *escrita e/ou* comentários em blogues (8,38%), relativamente ao ano de escolaridade antecedente. De referir que os blogues, neste ano de escolaridade são mais utilizados, não apenas como repositórios de conteúdos das disciplinas, mas também como plataformas para a realização de trabalhos escolares, nomeadamente a produção de comentários e de opiniões. Todavia, trata-se da atividade de leitura e de escrita menos realizada a pedido do professor de Língua Portuguesa.

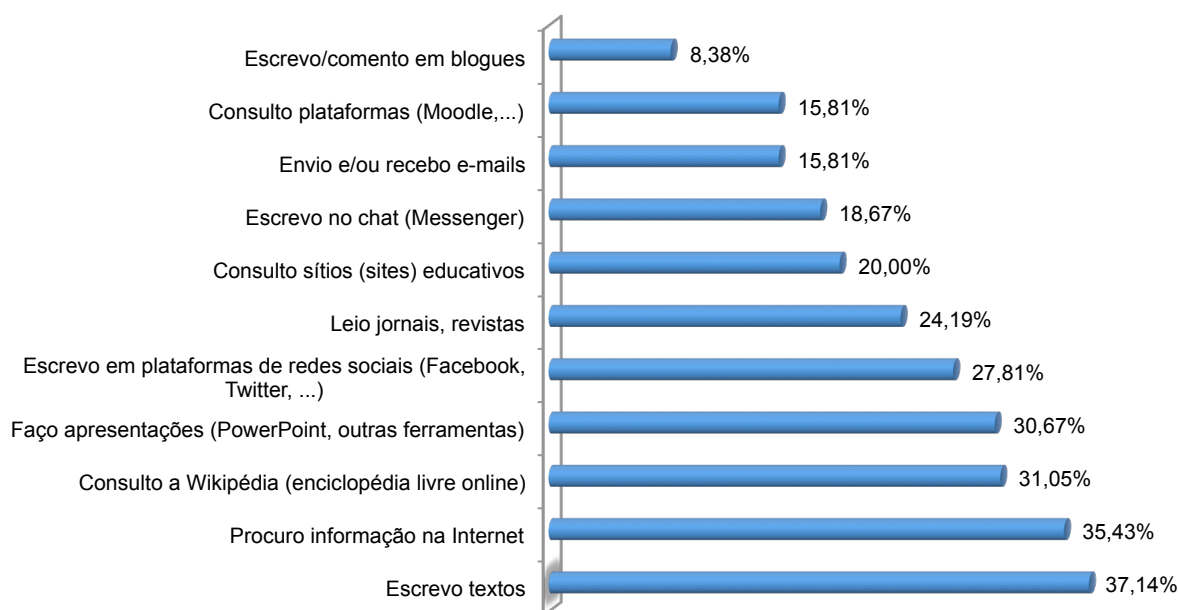


Gráfico 24. Atividades mais realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa no 6.º ano

De salientar que a escrita com fins comunicacionais, em plataformas de redes sociais, tais como o *Facebook*, *Twitter*, a escrita em *chat* – *Messenger* apresentam maiores frequências (27,81% e 18,67%, respetivamente), o que poderá indiciar comunicação entre as escolas e entre alunos, eventualmente.

As apresentações eletrónicas em *PowerPoint* ou outra ferramenta, embora empiricamente pareçam uma prática comum no mundo escolar, apresentam uma baixa frequência (30,67%).

Relativamente às atividades nunca realizadas pelos alunos do 6.º ano (gráfico 25), os respondentes assinalaram que as atividades nunca realizadas são, tal como no 4.º ano, embora com uma frequência ligeiramente inferior, a escrita em plataformas de redes sociais - *Facebook*, *Twitter*,... (38,10%), a escrita em *chat* – *Messenger* (40,19%).

De acentuar que metade dos alunos do 6.º ano nunca participaram na escrita ou no comentário de blogues, a pedido do professor, embora se trate de uma ferramenta da *Web 2.0* de fácil utilização e disponível gratuitamente. A escrita *on-line* como meio de comunicação também nunca foi usada por 40,19% dos respondentes. De mencionar que 7,05% dos alunos nunca escreveram textos no computador, o que não deixa de ser preocupante uma vez que também estes foram abrangidos pelo Plano Tecnológico da Educação (PTE), programa de modernização tecnológica da escola portuguesa, que pretendeu reverter a escola num espaço de interatividade e de partilha de conhecimento, preparando as crianças e os jovens para a sociedade do conhecimento.

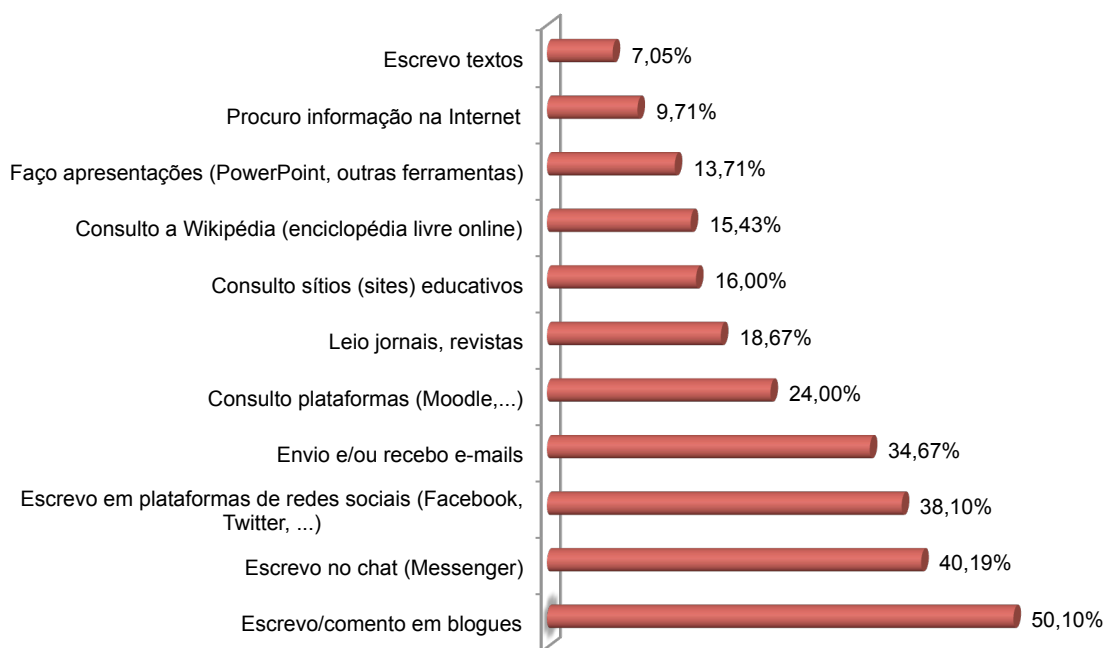


Gráfico 25. Atividades nunca realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa no 6.º ano

No gráfico seguinte, destacam-se as atividades de leitura no computador e a frequência com que são realizadas pelos alunos.

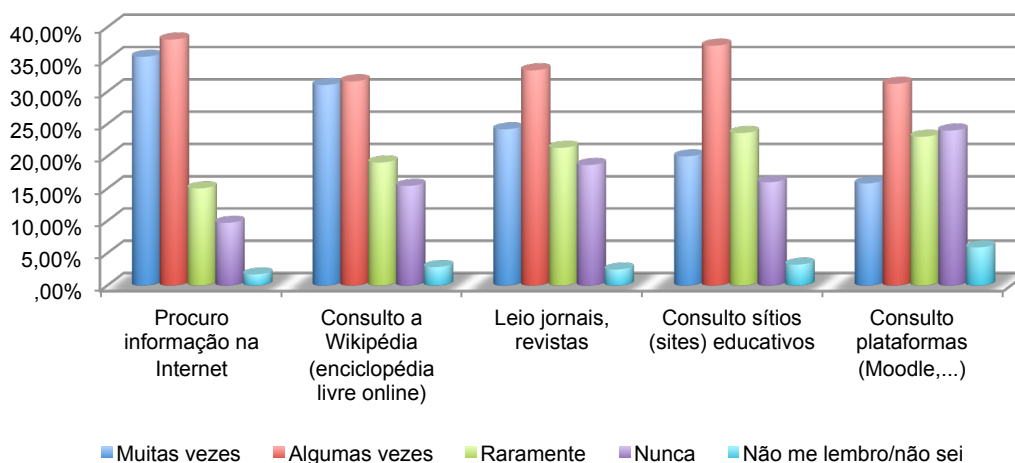


Gráfico 26. Atividades de leitura realizadas no computador pelos alunos do 6.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa

Como é possível verificar, pela análise do gráfico 26, as atividades de busca de informação e de conhecimento são as mais realizadas pelos alunos. A procura de informação na *Internet* e a consulta da *Wikipédia* são as atividades que apresentam maior frequência. A consulta de plataformas não é uma atividade muito frequente

(15,81%), apesar de a Plataforma *Moodle* ser um sistema de *software* livre que permite produzir e gerir atividades educativas baseadas na *Internet* e de se encontrar disseminada por todos os agrupamentos. Pode dizer-se que é um sistema de *e-learning*, desenvolvido a partir de princípios pedagógicos bem definidos, de modo a ajudar os docentes a criarem comunidades de aprendizagem. Além de ser utilizado no ensino a distância, pode ser usado numa sala de aula real e ser um complemento às aulas presenciais, com utilização em contextos extraescolares.

Colocando em destaque as atividades de escrita realizadas no computador, emergem atividades académicas, sendo mais frequente a escrita de textos (37,14%), logo seguida das apresentações eletrónicas, tal como se pode verificar pelo gráfico seguinte.

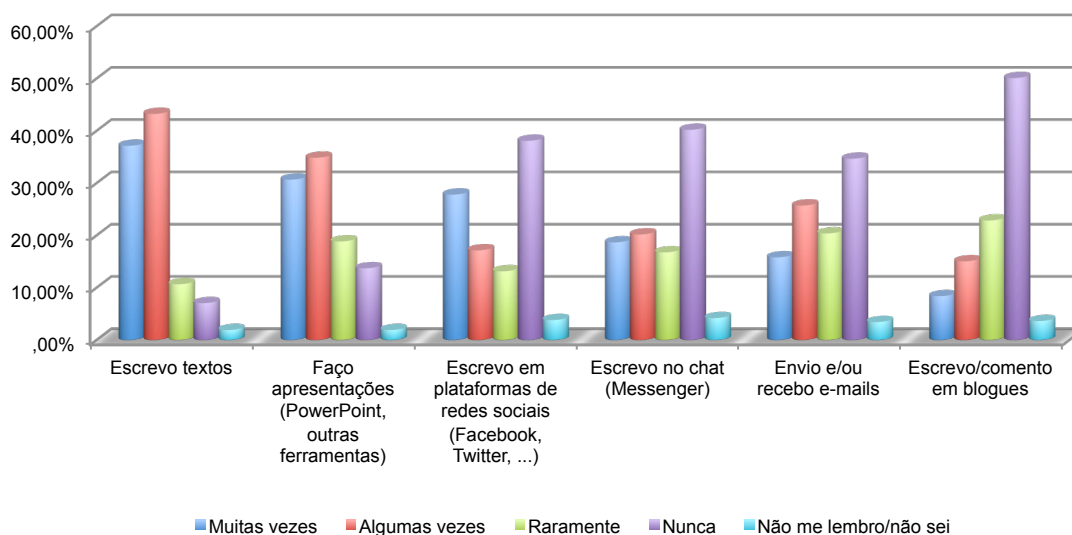


Gráfico 27. Atividades de leitura realizadas no computador pelos alunos do 6.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa

Os *e-mails*, embora sejam uma prática comum em meio escolar, por parte dos docentes, não são utilizados pelos alunos com muita frequência; apenas 15,81% dos respondentes afirmam utilizar o *e-mail* como uma atividade escolar a pedido do professor.

O comentário em blogues, tal como referido por Ferreira (2014), ainda não é uma prática comum entre os alunos, pois alguns blogues, como o designado “Blogue Cartolina” destina-se essencialmente à publicação e divulgação de produtos de escrita e trabalhos realizados pelos alunos, a partir dos quais poderá ser gerada a participação e a produção de comentários.

### 2.1.4 A leitura e a escrita no computador em contexto escolar no 9.º ano

No último ano do EB, a atividade mais realizada no computador, a pedido do professor de Língua Portuguesa, tal como nos anos terminais de ciclo anteriores, é a escrita de textos (31,68%), embora se verifique um decréscimo de 13,88% na frequência, relativamente ao 4.º ano e de 5,46%, relativamente ao 6.º ano.

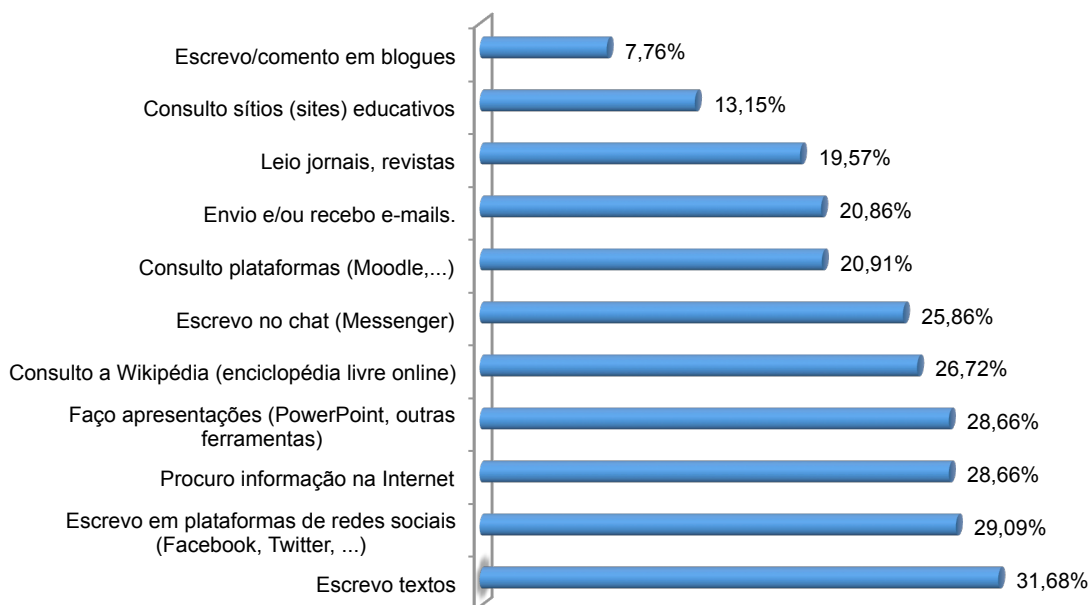


Gráfico 28. Atividades mais realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa no 9.º ano

Comparativamente aos alunos dos 4.º e 6.º anos, verifica-se um crescimento da frequência nas atividades de escrita nas plataformas de redes sociais (*Facebook, Twitter,...*) e na procura de informação na *Internet* (28,66%). As apresentações eletrónicas (28,66%) apresentam um aumento na frequência relativamente aos anos de escolaridade antecedentes.

De referir que a escrita e o comentário em blogues, neste ano de escolaridade, é praticamente inexistente, sendo esta atividade mencionada apenas por 7,76% dos alunos como uma prática que realizam muitas vezes. Quase não se verifica diferença em relação ao 4.º ano (7,46%), sobressaindo ligeiramente o 6.º ano (8,38%) pela maior frequência comparativamente com os alunos do 9.º ano.

A consulta de *sites* educativos não é uma prática escolar muito comum entre os estudantes do final do 3.º ciclo, pois apresentam uma baixa frequência de realização. Esta prática escolar exige, certamente, o conhecimento mais ou menos aprofundado dos referidos *sites* e a criação de guiões de pesquisa, para que os alunos se possam

direcionar para os objetivos que se pretendem atingir. A leitura *on-line* de jornais e revistas também apresenta uma baixa frequência, supostamente devido à primazia do papel relativamente ao ecrã.

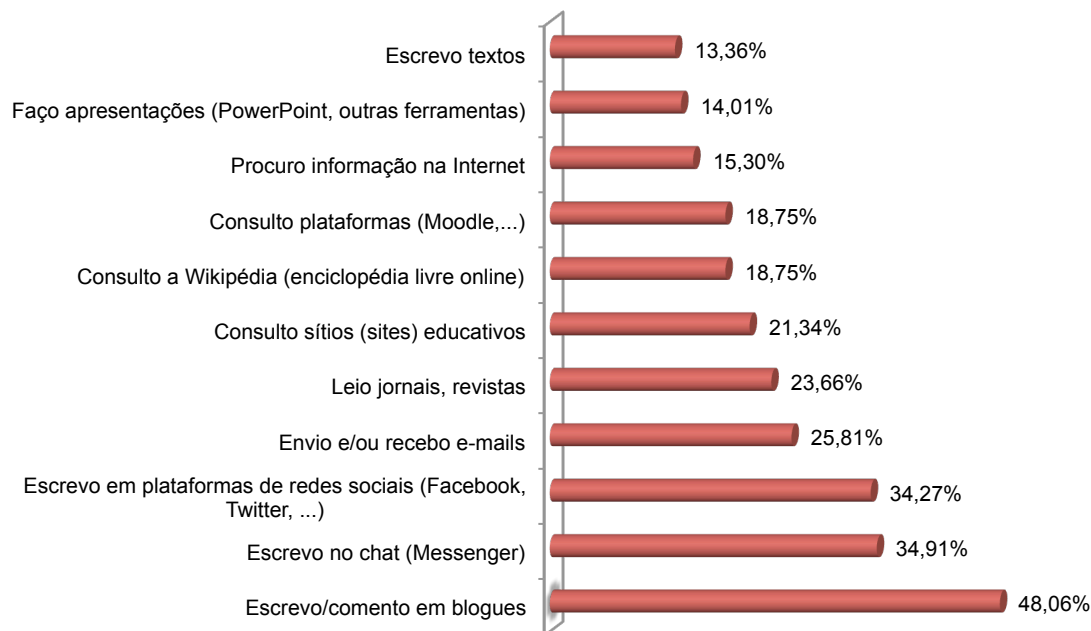


Gráfico 29. Atividades nunca realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa no 9.º ano

Ainda acerca das atividades de leitura e de escrita no computador, nunca realizadas pelos alunos (gráfico 29), 48,06% dos respondentes do 9.º ano referem que nunca escreveram e/ou comentaram em blogues, 34,91% não escreveram no *chat* a pedido do professor de Língua Portuguesa e também 34,27% dos alunos nunca realizaram atividades de escrita em plataformas de redes sociais (*Facebook, Twitter,...*).

Em suma, os alunos do 9.º ano de escolaridade escrevem textos no computador, escrevem em plataformas de redes sociais (*Facebook, Twitter,...*) e procuram informação na *Internet*. Verifica-se um crescimento da frequência em atividades como a escrita nas redes sociais, que, no entanto, também é apontada como uma das três atividades nunca realizadas, conjuntamente com a escrita em *chat* e a escrita/comentários em blogues.

Passando a uma análise mais apurada dos dados relativamente às atividades de leitura no computador, realizadas em contexto escolar, a pedido do professor de Língua Portuguesa (gráfico 30), podemos afirmar que, neste ano de escolaridade, a procura de informação na *Internet* e a consulta da *Wikipédia*, tal como acontece nos anos antecedentes, são as atividades mais realizadas. A utilização da plataforma *Moodle* revela uma progressão na sua utilização, já que tem um aumento considerável no

número de alunos que a utilizam muitas vezes (20,91%), relativamente aos alunos do 6.º ano (15,81%) e aos alunos do 4.º ano (6,48%). De facto, é um *software* que permite a criação de cursos *on-line*, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, numa abordagem construtivista da educação.

A leitura de jornais e revistas *on-line* é realizada muitas vezes por 19,57% dos alunos, e algumas vezes por 32,62%, mas 23,66% dos alunos referem que nunca a empreenderam.

A consulta de *sites* educativos não é uma atividade muitas vezes promovida em sala de aula, uma vez que apenas 13,15% dos alunos mencionam que a realizam muitas vezes e 21,34% respondem que nunca a realizaram.

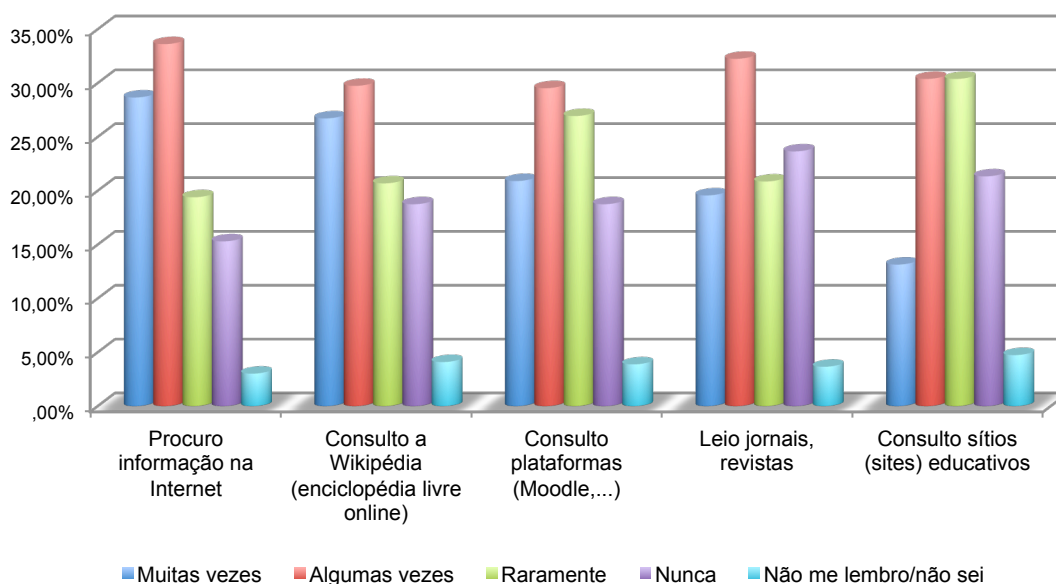


Gráfico 30. Atividades de leitura realizadas no computador pelos alunos do 9.º ano a pedido do Professor de Língua Portuguesa

Fazendo uma abordagem mais pormenorizada às atividades de escrita (gráfico 31), tal como acontece nos outros anos em estudo, é a escrita de textos que apresenta uma maior frequência.

No entanto, surge a escrita com efeitos comunicativos, em plataformas de redes sociais (29,09%), como uma tarefa muitas vezes realizada, embora 34,27% dos respondentes tenham assinalado que nunca a realizaram.

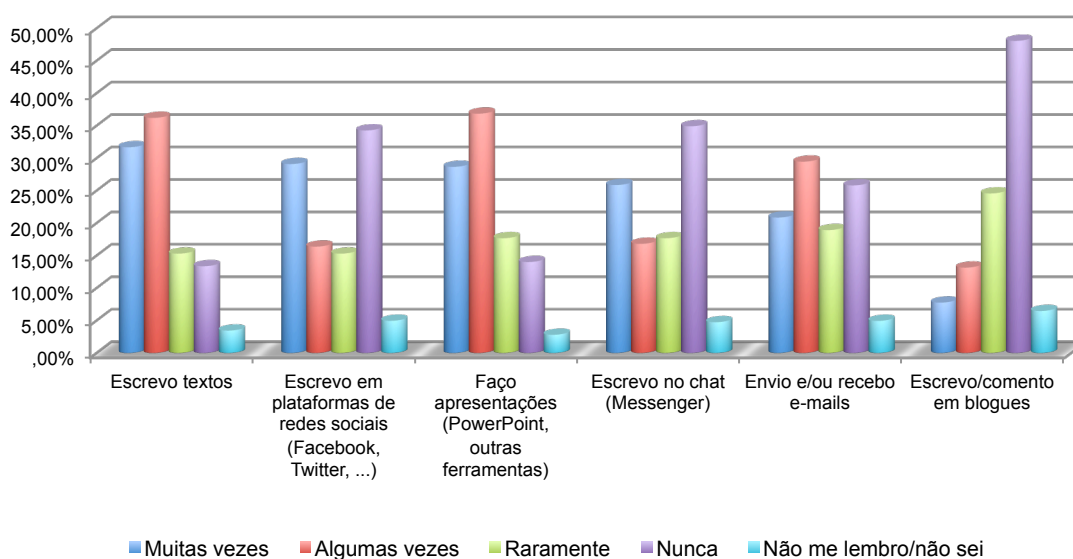


Gráfico 31. Atividades de escrita realizadas no computador pelos alunos do 9.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa

Pelos dados obtidos podemos constatar que o comentário em blogues é uma atividade apenas muitas vezes realizada por 7,76% dos inquiridos. De salientar que 48,06% dos alunos do 9.º ano que responderam ao estudo nunca realizaram comentários em blogues.

### 2.1.5 Síntese da análise das atividades de leitura e escrita no computador em contexto escolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos

Importa salientar que a escrita de textos é a atividade realizada com maior frequência no computador pelos alunos dos três anos finais de ciclo. Ainda assim, importa referir que a sua frequência decresce do 4.º ao 9.º ano (gráfico 32).



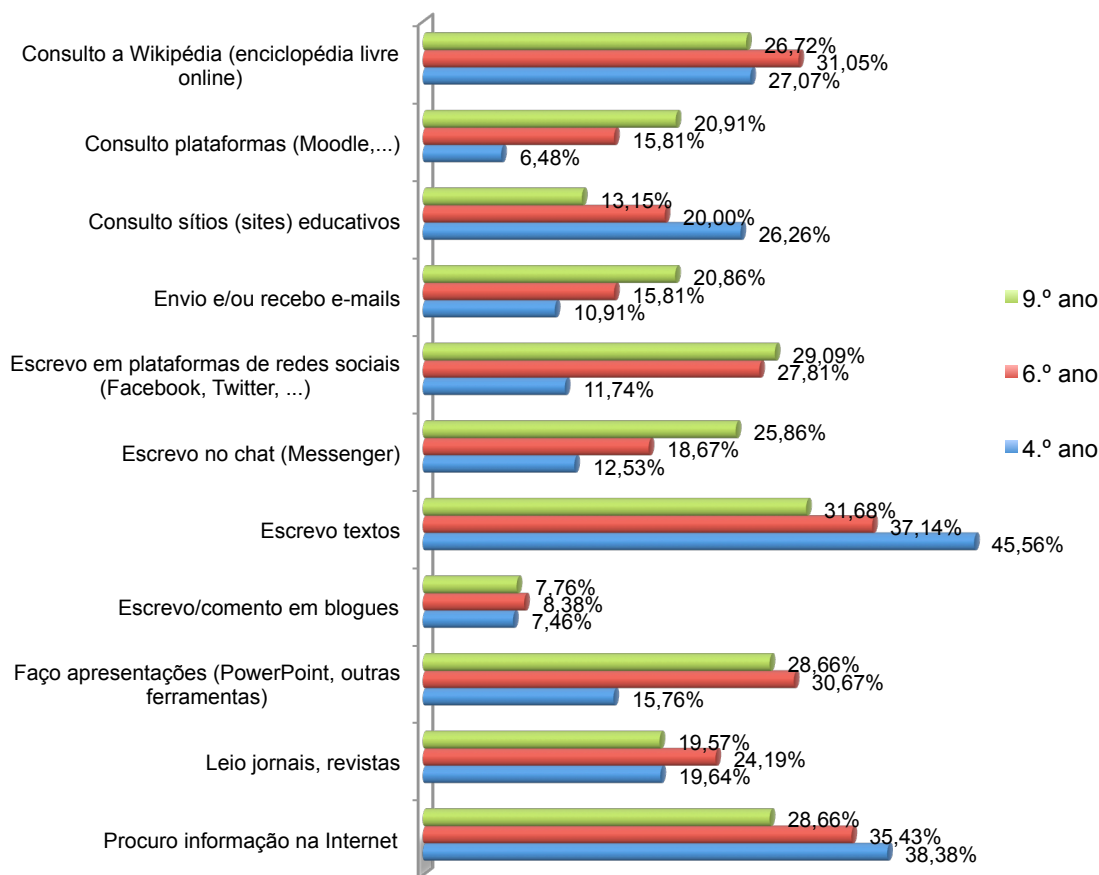


Gráfico 32. Atividades de leitura e escrita muitas vezes realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa

A procura de informação na *Internet* e os *sites* educativos também decrescem na sua frequência, do 4.º ao 9.º ano, sendo os alunos do 4.º ano os que mais procuram informação *on-line*.

No sentido inverso, verifica-se que a utilização do *e-mail*, das plataformas de redes sociais e do *chat*, têm um aumento crescente de acordo com a progressão do ano de escolaridade.

Parece, assim, que se acredita que os alunos mais novos precisam de pesquisar e de escrever mais; paralelamente, os mais velhos terão mais autonomia para escritas comunicativas e para controlar o seu grau dispersivo, tendo mais noção dos seus objetivos formativos.

Os dados apontam ainda para uma maior utilização, por parte dos alunos do 6.º ano, das atividades de consulta da *Wikipédia*, da escrita em blogues, das apresentações eletrónicas, e da leitura de jornais e de revistas *on-line* em relação ao ano antecedente e seguinte.

Pela análise dos dados do gráfico seguinte (33), verifica-se que o 4.º ano apresenta uma maior frequência de atividades de leitura e de escrita no computador nunca realizadas, comparativamente aos 6.º e 9.º anos de escolaridade, nomeadamente a escrita em plataformas de redes sociais (61,34%), escrita em *chat* (59,39%), utilização do *e-mail* (55,96%) e utilização de plataformas *Moodle* (51,82%). Relativamente às apresentações eletrónicas o 4.º ano apresenta a maior percentagem de realização nula da atividade (32,32%).

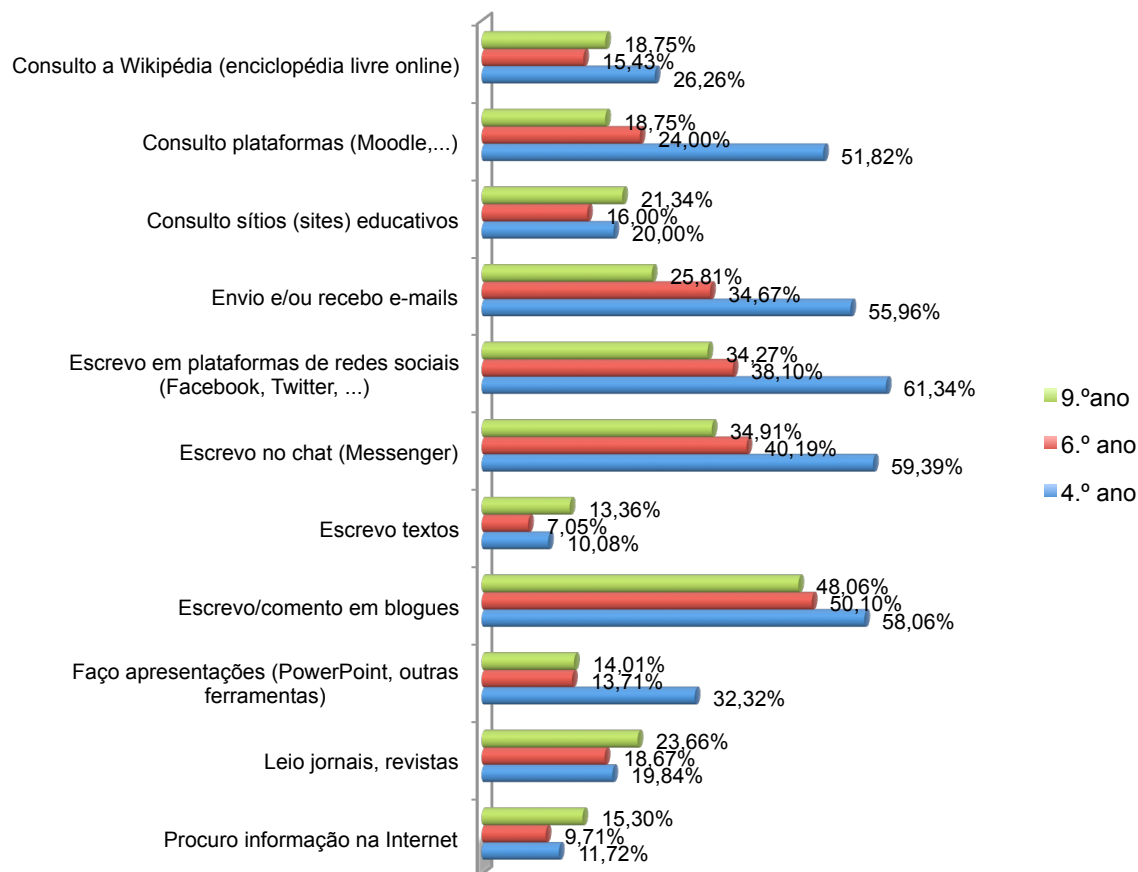


Gráfico 33. Atividades de leitura e de escrita nunca realizadas a pedido do professor de Língua Portuguesa

As respostas respeitantes à escrita e ao comentário em blogues apresentam uma frequência similar nos três anos de escolaridade, pelo que podemos considerar que os alunos, apesar de consultarem blogues e de isso eventualmente constituir uma prática relativamente comum no EB, a escrita e o comentário não são muito frequentes. De notar, porém, que o blogue apresenta diferentes possibilidades de exploração pedagógica enquanto recurso e estratégia.

## **2.2 A leitura e a escrita no computador em contexto extraescolar**

A Didática da Escrita tem evidenciado a necessidade de construir conhecimento relevante, não só acerca das práticas de escrita escolar, mas também acerca das práticas de escrita extraescolar, dos alunos do EB, em Portugal Continental, pois tal como salientam alguns autores, existem evidências de produção escrita fértil e variada (Cardoso, 2009; Cardoso & Pereira, 2015; Penloup, 1999) em contextos extraescolares.

Este estudo também pretendeu saber quais as atividades de leitura e de escrita que seriam realizadas mais frequentemente pelos alunos quando se encontram fora da escola, mas destaca-se pela sua capacidade de generalização. Os indicadores para esta questão foram os mesmos, relativamente ao contexto escolar, de modo a permitir a comparação entre os dois contextos.

### **2.2.1 A leitura e a escrita no computador em contexto extraescolar nos anos finais de ciclo**

Questionados os alunos sobre as atividades de leitura e de escrita no computador, que realizavam com maior frequência, por iniciativa própria, as respostas apontam, de acordo com o gráfico seguinte (34), que as atividades questionadas são ligeiramente mais frequentes em contexto extraescolar.

Através da observação do gráfico, ficamos com a sensação de que, livremente, os alunos fazem “muitas coisas” com o computador, leem e escrevem muito, em formatos e com propósitos muito díspares. Mas essa variedade de atividades afirma-se como tal – uma panóplia de possibilidades –, não se vislumbrando centros de interesse massivos, ou seja, atividades que se destaquem em demasia em detrimento de outras.

Cerca de metade dos respondentes utilizam o computador para a procura de informação na *Internet* (44,75%). De facto, o aumento exponencial das tecnologias levou a um fácil acesso à informação e, eventualmente, ao conhecimento. Tal como refere Mercado (2002), a sociedade atual, em constante mudança, caracteriza-se por uma profunda valorização da informação. Assim, importa que os docentes conduzam o aluno a uma aprendizagem crítica, sólida, coerente, mais interativa e proveitosa por meio da *Internet*, já que esta se constitui como uma ferramenta de utilização frequente por livre iniciativa dos discentes.

A escrita em plataformas de redes sociais, no contexto extraescolar, surge como uma atividade realizada com alguma frequência pelos respondentes (37,78%). Trata-se

de um novo formato de escrita, com significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto e entre o leitor e o texto.

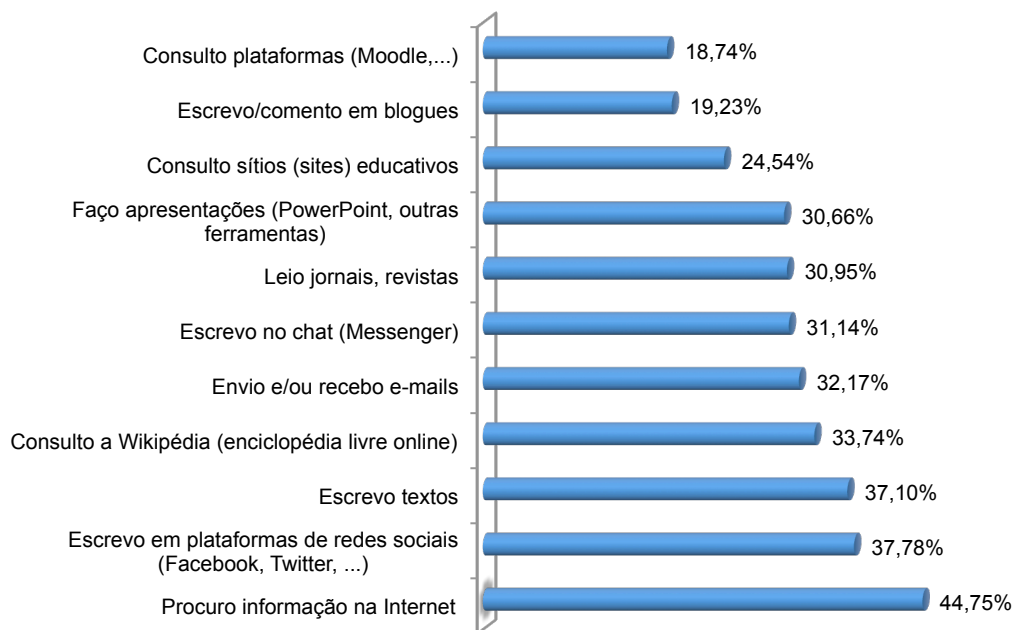


Gráfico 34. Atividades mais realizadas no computador por livre vontade

De salientar que, embora se trate de um contexto extraescolar, a escrita de textos no computador, por livre iniciativa, tem uma frequência bastante significativa (37,10%), o que leva a crer que os respondentes são influenciados, nesta atividade, por hábitos escolares.

Em termos de atividades de escrita e de leitura no computador nunca realizadas pelos alunos respondentes, em contexto extraescolar, vejamos o gráfico 35, ilustrativo dessas frequências:

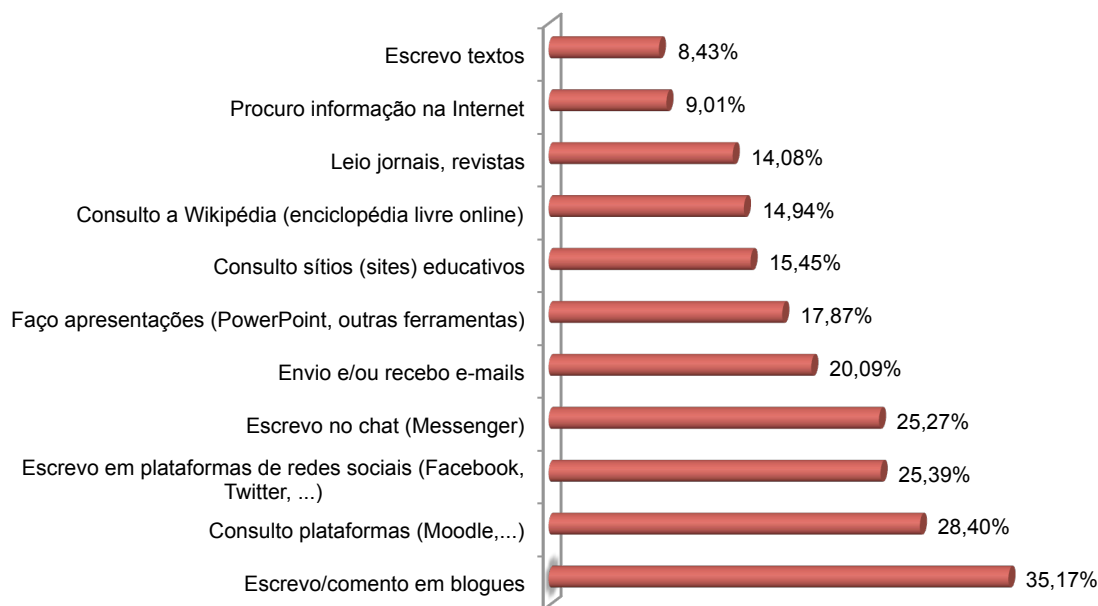


Gráfico 35. Atividades nunca realizadas no computador por livre vontade

Tal como podemos verificar, dos alunos do EB que responderam ao questionário, 35,17% assinalaram a escrita e/ou comentário em blogues como uma atividade que nunca realizam, seguindo-se a consulta em plataformas, como, por exemplo, o *Moodle* (28,40%), assim como a escrita em plataformas de redes sociais (25,39%).

### 2.2.2 A leitura e a escrita no computador em contexto extraescolar no 4.º ano

Relativamente às atividades de leitura e de escrita, realizadas pelos alunos do 4.º ano, por livre iniciativa, a procura de informação na *Internet* apresenta a maior frequência (44,02%). As tecnologias têm vindo a modificar a forma de relacionamento das crianças com a informação e a comunicação, na construção de interações diversificadas, no seguimento de linhas de interesse e na busca de informação.

Apesar de se tratar de um contexto extraescolar a escrita de textos no computador apresenta uma frequência elevada (41,67%), o que nos leva a afirmar que o contexto escolar exerce a sua influência na determinação das atividades que os alunos realizam de forma livre.

A consulta da *Wikipédia*, e mais uma vez a utilização do computador com fins informativos, é mencionada por 30,56% dos respondentes. Certamente que a utilização das potencialidades que a multimédia proporciona (som, imagem, texto, vídeo)

contribuem para cativar o utilizador destes grupos etários, com grande facilidade e flexibilidade de utilização.

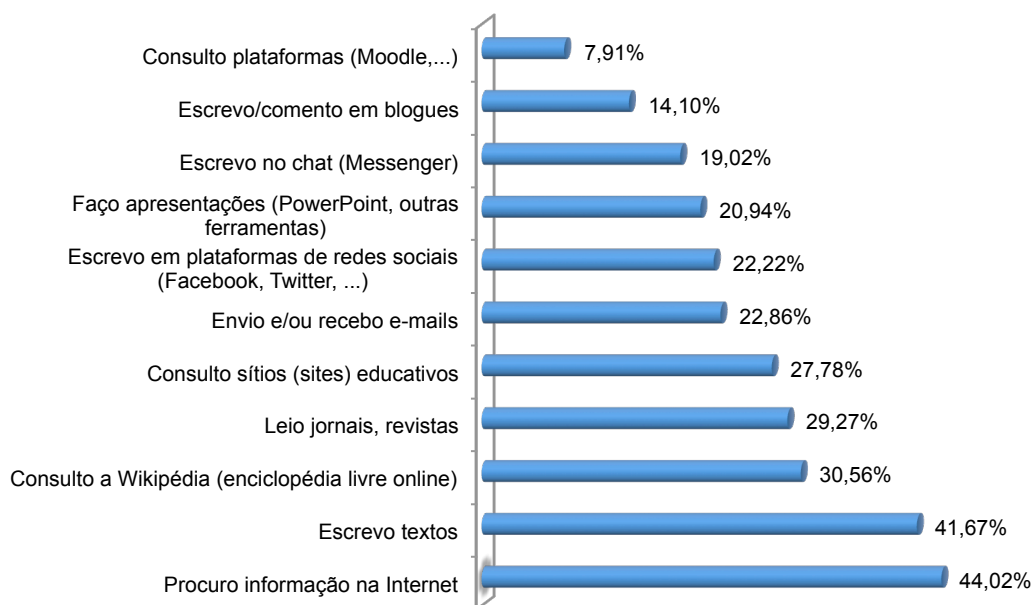


Gráfico 36. Atividades mais realizadas no computador por livre vontade no 4.º ano

Ainda de acordo com o gráfico 36, as atividades que os alunos referem realizar como menos frequência são a consulta de plataformas, a escrita/comentário em blogues e a escrita no *chat*. Podemos afirmar que, no 4.º ano, os alunos preferem as atividades de procura de informação na *Internet* e a escrita de textos.

Analisando as atividades que os alunos do 4.º ano nunca realizaram por iniciativa própria verificamos que se destacam a escrita e/ou o comentário em blogues (52,78%).

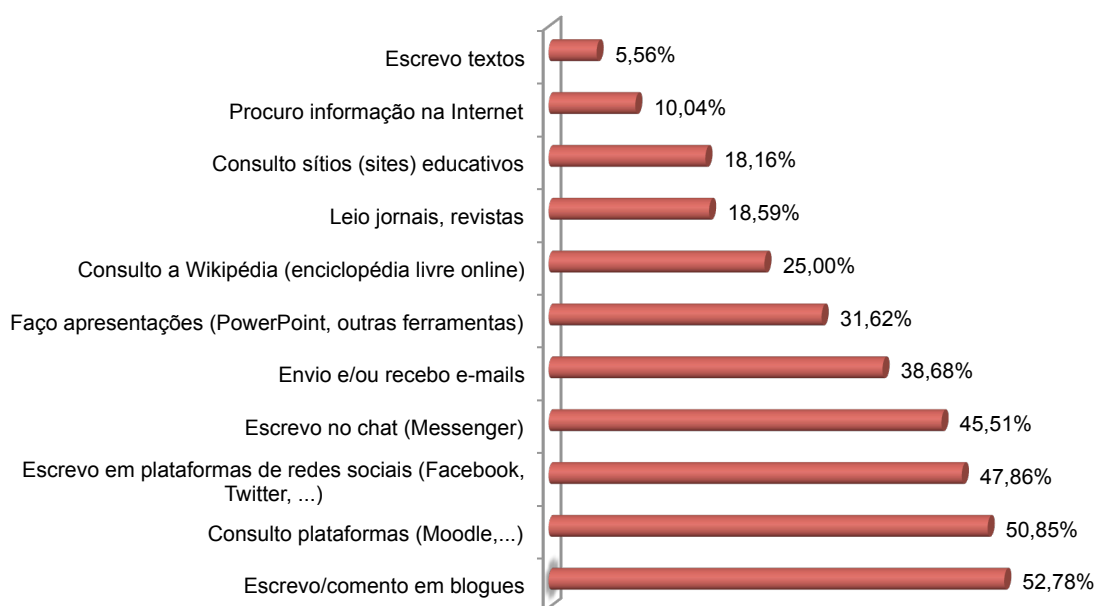


Gráfico 37. Atividades nunca realizadas no computador por livre vontade no 4.º ano

De referir ainda que a consulta nas plataformas, como, por exemplo o *Moodle*, também é uma atividade que 28,40% dos alunos referem não a realizar. A escrita em plataformas de redes sociais é uma atividade que também tem pouca expressividade junto dos alunos do 4.º ano.

### 2.2.3 A leitura e a escrita no computador em contexto extraescolar no 6.º ano

Para o grupo de alunos do 6.º ano que responderam ao questionário, as principais atividades que desenvolvem por iniciativa própria no computador são, tal como no 4.º ano, a procura de informação na *Internet* (45,55%). Já a escrita em plataformas de redes sociais (41,58%) surge no 6.º ano de forma frequente ao contrário dos alunos do 4.º ano. A escrita de textos (37,45%) no computador também apresenta uma frequência alta neste ano de escolaridade (gráfico 38).

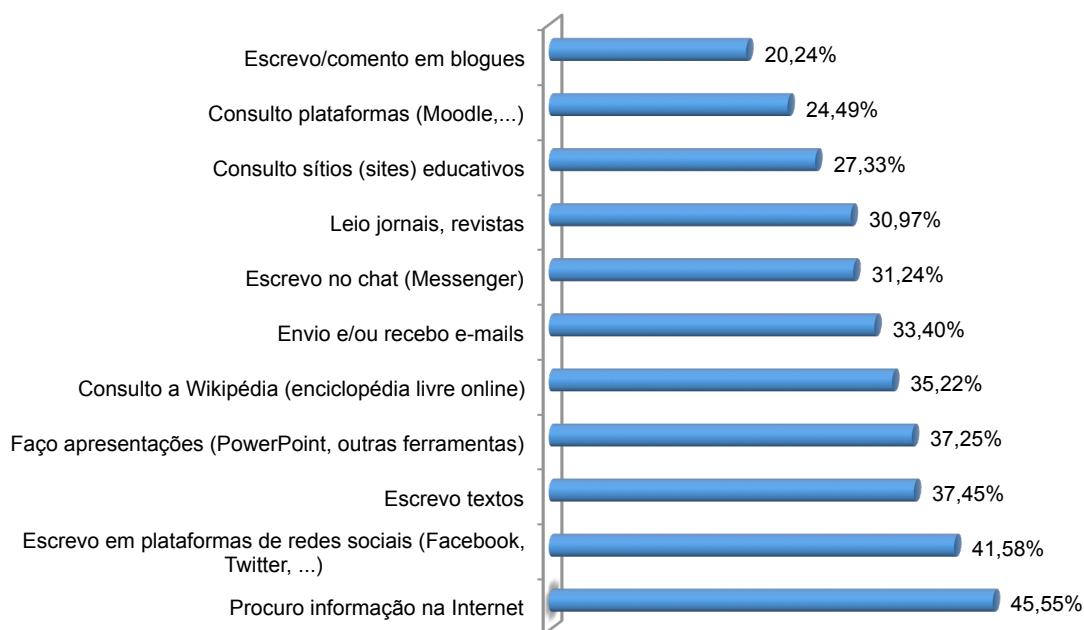


Gráfico 38. Atividades mais realizadas no computador por livre vontade no 6.º ano

Apesar de os alunos terem a liberdade de realizarem as tarefas que mais lhes agradem, é notória a influência do contexto escolar levando à realização de atividades eventualmente de cariz mais académico, tais como a escrita de textos (37,45%), a realização de apresentações eletrónicas (37,25%) ou a consulta da *Wikipédia* (35,22%).

Pelo menos, são atividades similares às que em contexto escolar também abundam. Se está aqui em causa uma miscigenação de contextos - tendo os alunos dificuldade em diferenciar o que fazem na escola ou fora da escola, mas para a escola, do que fazem em qualquer lugar “para si próprios e por si”, sem injunção professoral -, não o sabemos exatamente.

Neste ano de escolaridade, a escrita ou comentários em blogues é a atividade realizada com menos frequência pelos alunos. Como os dados têm revelado tendências comuns em ambiente escolar e extraescolar, poderemos pôr a hipótese se a baixa frequência em contexto escolar constitui uma influência para que, em meio extraescolar, seja também uma prática pouco comum.

Para os respondentes do 6.º ano de escolaridade, e de acordo com o gráfico seguinte, as atividades de leitura e de escrita no computador que nunca realizaram acentuam-se na atividade de escrita e comentários em blogues (28,95%), embora muito menos alunos revelem “nunca” aderir a esta atividade.

Escrever no *chat*, 21,50% dos alunos respondem que nunca o fazem. A consulta em plataformas (*Moodle*,...) é assinalada por 20,85% dos respondentes como sendo uma atividade que nunca realizam por sua iniciativa. Trata-se de plataformas mais ligadas a contextos escolares, pelo que se justifica a elevada percentagem de alunos que não a utilizam em contexto livre.

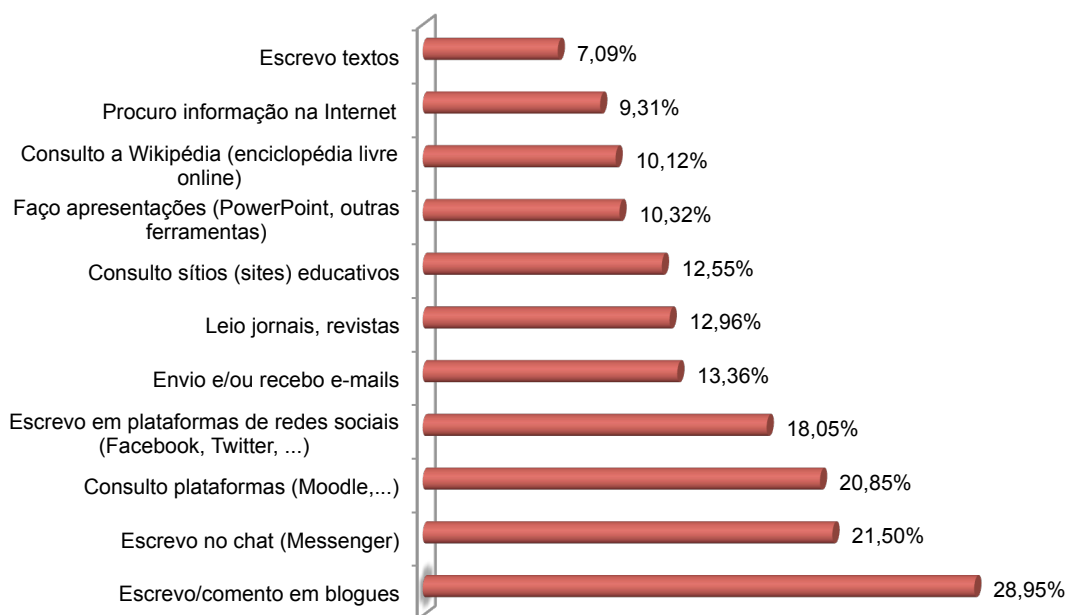


Gráfico 39. Atividades nunca realizadas no computador por livre vontade no 6.º ano



De referir que, apesar do surgimento e da generalização do uso das redes sociais e de os alunos se encontrarem num contexto livre, 18,05% referem nunca terem escrito nestas plataformas de redes sociais. Em relação à utilização do correio eletrónico, ferramenta de comunicação de uso frequente na atualidade, 13,36% dos alunos assinalaram nunca a ter usado neste contexto não obrigatório. De destacar (espantar?) ainda que 7,09% dos alunos nunca escreveram (tenham escrito?) textos no computador, em contexto livre.

#### 2.2.4 A leitura e a escrita no computador em contexto extraescolar no 9.º ano

Tal como se pode observar no gráfico abaixo (40), os alunos do 9.º ano respondem que as principais atividades de escrita e de leitura que realizam no computador, em contexto extraescolar, ao contrário do que acontece no 4.º ano, são a escrita em plataformas de redes sociais (49,20%), utilização da leitura e da escrita com fins comunicativos e potenciadores de interação social. A procura de informação na *Internet* também apresenta uma frequência elevada (44,62%), prática generalizada de pesquisa de conteúdos, assim como a escrita no *chat* (44,04%), meio privilegiado de comunicação entre os jovens desta faixa etária. Os *e-mails* são utilizados muitas vezes com uma frequência de 40,73%, percentagem muito superior ao 4.º e 6.º anos, percebendo-se que o seu uso cresce com o aumento da escolaridade.

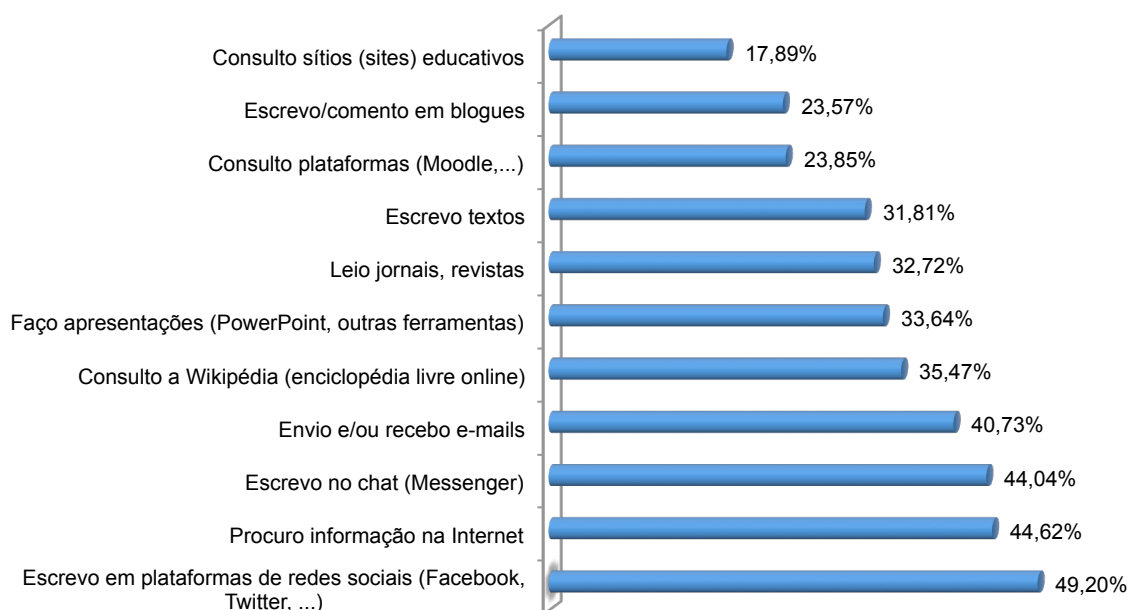


Gráfico 40. Atividades mais realizadas no computador por livre vontade no 9.º ano

Os *sites* educativos, neste contexto, como seria de esperar, não constituem uma preferência dos alunos. Os comentários em blogues mais uma vez são pouco valorizados pelos alunos (23,57%), assim como o uso da plataforma *Moodle* (23,85%). De referir que 31,81% dos alunos escrevem textos no computador em contexto livre e fazem apresentações eletrónicas (33,64%).

Verifica-se que prevalece a leitura e a escrita com fins comunicativos, informativos e recreativos, neste ano de escolaridade.

De acordo com o gráfico 41, as atividades de leitura e de escrita que os alunos do 9.º ano nunca realizaram por livre iniciativa, tal como os alunos do 4.º e 6.º ano, são a escrita e/ou comentários em blogues (23,34%).

Relativamente à consulta de *sites* educativos, 15,83% dos alunos responderam nunca ter realizado essa atividade, talvez por desconhecimento dos mesmos ou apenas por estarem relacionados com a prática escolar.

Já no que se refere aos textos escritos no computador, 13,04% dos respondentes deste ano terminal do EB nunca escreveram textos no computador, uma percentagem mais elevada comparativamente com o 4.º e o 6.º ano. A percentagem de alunos que nunca escreveram textos no computador em contexto livre aumenta progressivamente do 4.º ao 9.º ano, o que significa que o volume escritural livre decresce; este fenómeno poderá indiciar algum desinvestimento dos alunos, ao nível da escrita de textos no computador, à medida que aumenta o nível de escolaridade.

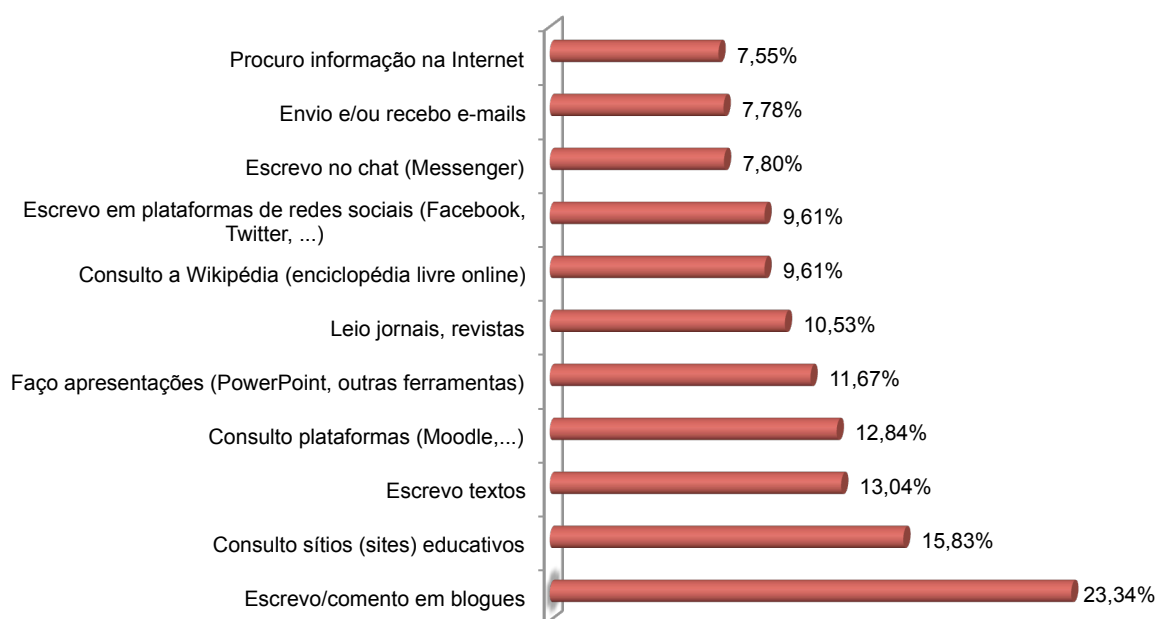


Gráfico 41. Atividades nunca realizadas no computador por livre vontade no 9.º ano

Destaca-se ainda pela análise do gráfico 41 que 12,84% dos alunos nunca realizaram a consulta em plataformas e 11,67% nunca realizaram apresentações eletrônicas neste contexto não obrigatório.

### **2.2.5 Síntese da análise das atividades de leitura e de escrita no computador em contexto extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos**

Numa análise comparativa (cf. gráfico 42) relativamente às atividades de leitura e de escrita realizadas no computador, em contexto extraescolar podemos verificar que a procura de informação na *Internet* é uma atividade realizada com bastante frequência pelos alunos dos três anos de escolaridade e com uma frequência bastante similar, 44,62% no 9.º ano, 45,55% no 6.º ano e 44,02% no 4.º ano.

A consulta da *Wikipédia* e a leitura de jornais e revista *on-line* são atividades que aumentam a sua frequência conforme aumenta o ano de escolaridade, embora de forma ligeira e sem grande discrepância de resultados.

De constatar que são os alunos de nível etário mais elevado - do 9.º ano - que usam a *Internet*, com mais frequência, para fins comunicativos, nomeadamente a escrita em plataformas de redes sociais (49,20%), *chat* (44,04%) e escrita e envio de *e-mails* (40,73%).

Os alunos do 4.º ano apenas contrariam a evolução crescente dos dados na escrita de textos e na consulta de *sites* educativos, o que significa que estes alunos ainda se encontram muito ligados a atividades académicas e que o contexto escolar exerce sobre eles uma mais forte influência, talvez pela relação sólida que é estabelecida com o professor do 1.º ciclo, em monodocência, e pelo hábito de solicitação de atividades diversas para realização em casa após o horário letivo, as quais os alunos quase possam estar a confundir com “atividades suas, livres”.

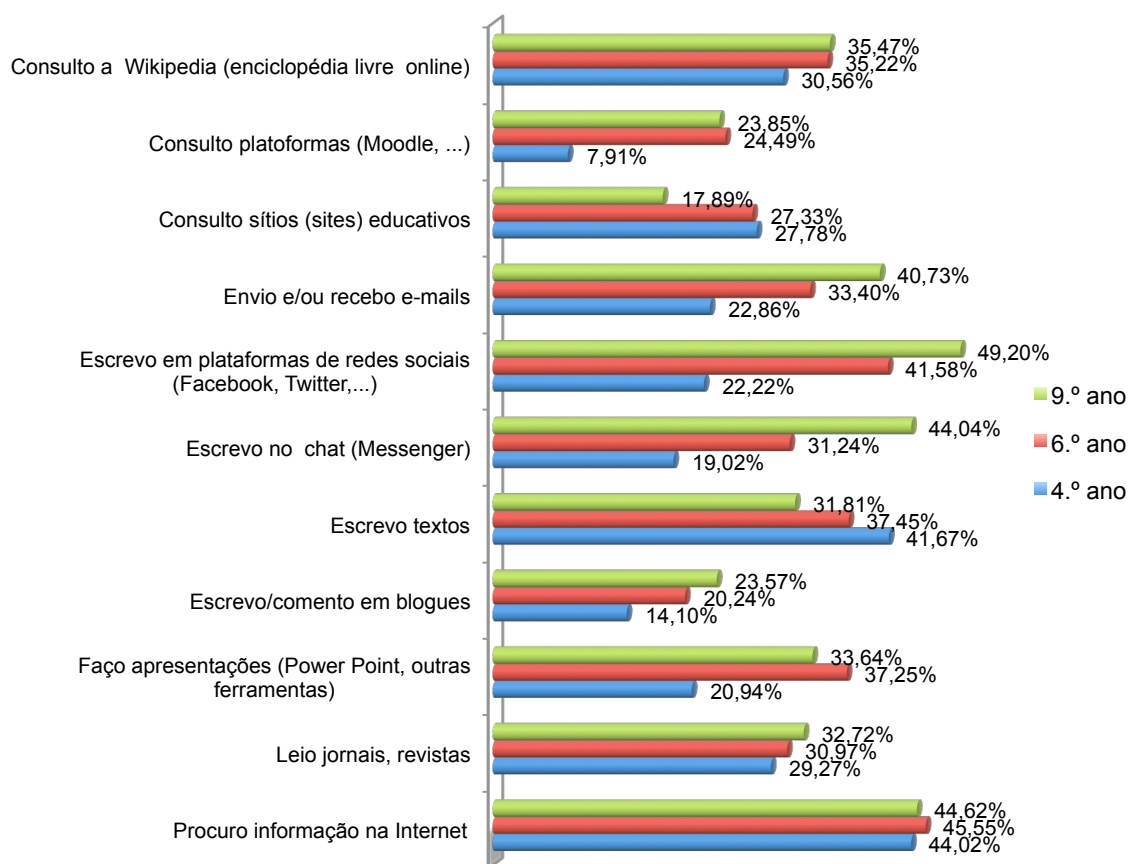


Gráfico 42. Atividades de leitura e de escrita muitas vezes realizadas por livre vontade

De destacar que a escrita de textos no computador e a consulta de *sites* educativos decrescem conforme aumenta o ano de escolaridade, sendo os alunos do 9.º ano os que com menor frequência realizam estas atividades em contexto extraescolar.

Fazendo uma análise das atividades nunca realizadas pelos alunos, podemos verificar, através do gráfico seguinte, que são os alunos do 4.º ano que, com uma maior frequência de resposta, referem nunca ter realizado as diferentes atividades de leitura e de escrita no computador, à exceção da escrita de textos, em que apenas 5,56% dos alunos assinalam que nunca a realizaram, sendo os alunos do 9.º ano os que apresentam uma maior percentagem, significando que, nos alunos mais velhos, do último ano do EB, aumenta o número dos que nunca escrevem textos no computador por livre vontade (escrevê-los-ão à mão? – cf. Cardoso, Pereira, Lopes e Lopes, 2018).

Destacam-se com uma maior frequência de resposta as atividades nunca realizadas pelos alunos mais novos - do 4.º ano - a escrita em blogues (52,78%), a

consulta de plataformas (50, 85%), a escrita em plataformas das redes sociais (47,86%) e a escrita no *chat* (45,51%).

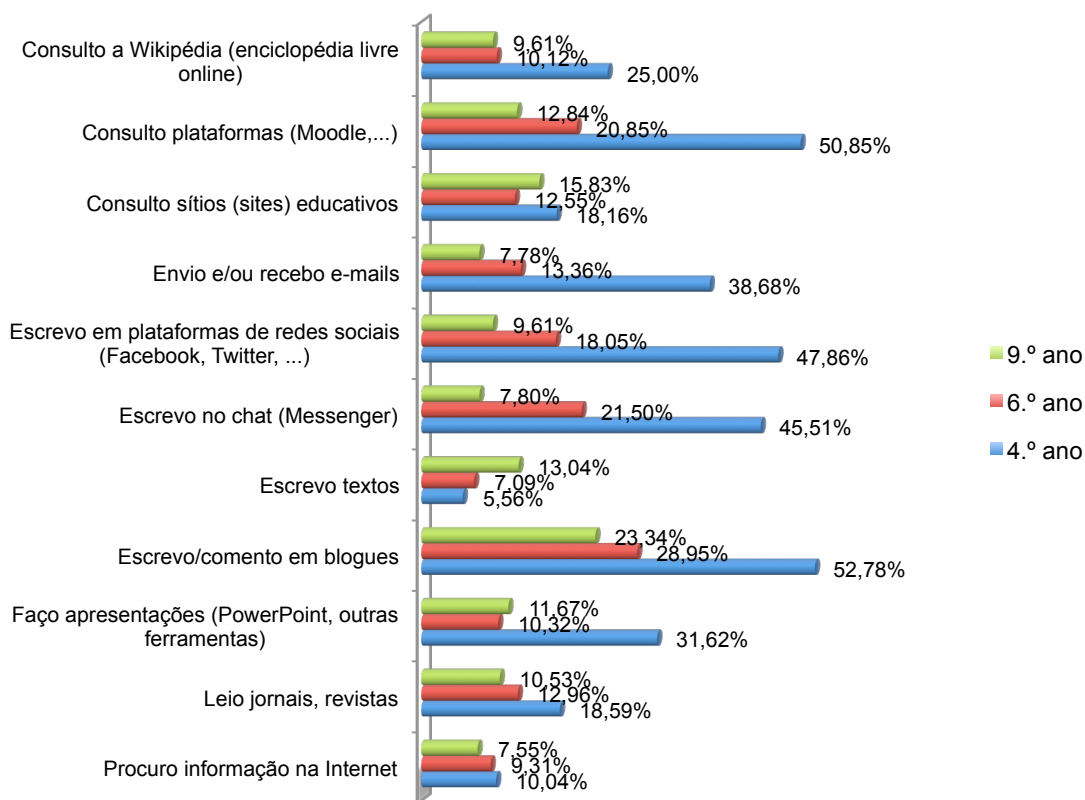


Gráfico 43. Atividades de leitura e escrita nunca realizadas por livre vontade

Dos dados acima extrai-se ainda que são os alunos do 4.º ano os quais, com maior frequência, nunca comentaram, nem escreveram em blogues (52,78%). Do 6.º ao 9.º ano a frequência decresce, revelando que há menos alunos que dizem que nunca alinharam nesta atividade em contexto extraescolar.

### 2.3 Síntese da análise das atividades de leitura e escrita no computador nos contextos escolar e extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos

No que concerne às atividades de leitura e de escrita, analisadas em cada um dos contextos, poderá concluir-se que existe uma utilização diversificada e generalizada do computador, o que se pode confirmar pela análise dos gráficos que a seguir se apresentam.

Todas as práticas revelam uma frequência superior no contexto extraescolar, à exceção da escrita de textos, no 4.º ano (gráfico 44). A procura de informação na *Internet*, prática comum de pesquisa, tanto com objetivos académicos, como pela mera busca de informação sobre um determinado assunto, constitui neste nível de ensino a atividade realizada, em contexto extraescolar, com mais frequência.

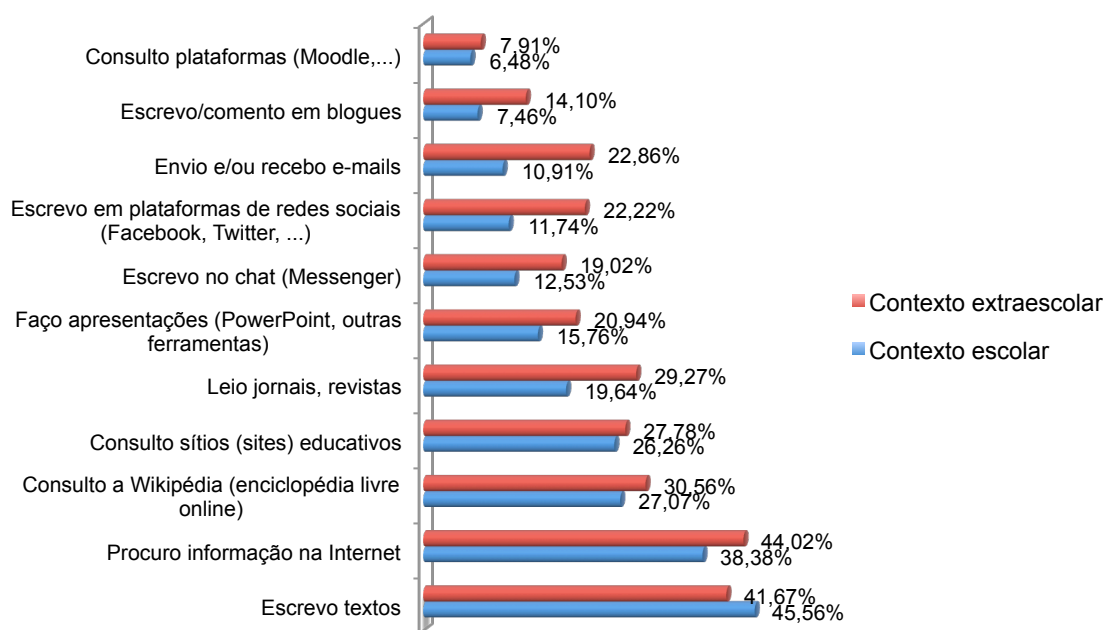


Gráfico 44. Atividades mais realizadas no 4.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa e por livre vontade

No entanto, o gráfico acima revela ainda que a escrita de textos, a procura de informação ou a consulta da *Wikipédia* ou *sites* educativos, assim como as apresentações electrónicas, apresentam frequências muito próximas, nos dois contextos, o que não acontece com a leitura de jornais e revistas, a escrita em plataformas de redes sociais, a utilização do *e-mail*, o comentário em blogues ou a escrita no *chat*, que apresentam uma utilização livre muito superior comparativamente com o contexto escolar. Tratando-se de plataformas/ferramentas informáticas que permitem tanto a leitura por prazer como a leitura pelo conhecimento, a conversação e a interação social, ou a comunicação à distância, parece legítima – e, até, seria expectável - a sua maior frequência fora da escola.

No 6.º ano (gráfico 45), os dados indiciam que todas as práticas de leitura e escrita com utilização do computador são mais frequentes fora da escola, incluindo a escrita de textos.

Verifica-se, pela análise do gráfico seguinte, um maior recurso, relativamente ao contexto escolar, à procura de informação, à escrita nas plataformas das redes sociais, à escrita no *chat*, utilização do *e-mail* ou à escrita ou comentários em blogues.

Destaca-se, pela análise dos dados, que o 6.º ano apresenta uma frequência mais elevada, relativamente ao 4.º ano, em todas as práticas de utilização do computador, em ambos os contextos, com exceção da consulta de *sites* educativos e da escrita de textos. A procura de informação na *Internet* decresce do 4.º para o 6.º ano, mas apenas em contexto escolar.

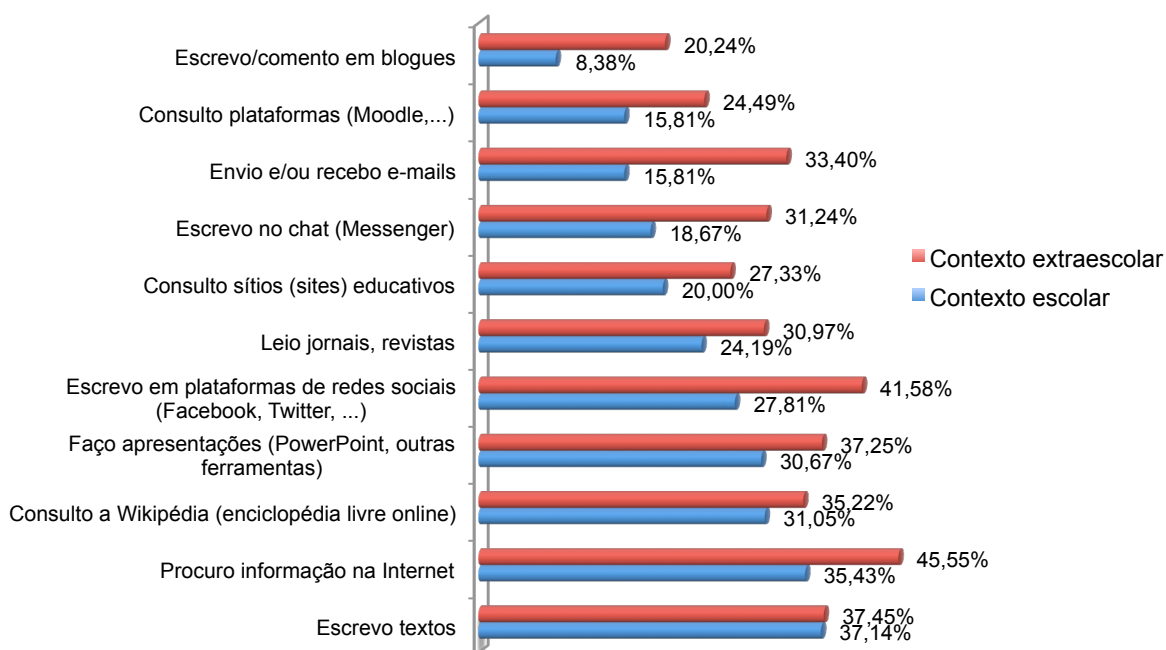


Gráfico 45. Atividades mais realizadas no 6.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa e por livre vontade

De acordo com as respostas obtidas, e tal como se verifica no 6.º ano, também no último ano do EB (gráfico 46) as atividades de leitura e de escrita com utilização do computador apresentam uma maior frequência em contexto livre.

Comparativamente aos anos de escolaridade anteriores, a leitura dos dados recolhidos permitiu concluir que são os alunos do nível mais elevado de escolaridade que, livremente, mais utilizam a escrita como forma de comunicação *on-line*.

Como revela o gráfico seguinte (46), os inquiridos utilizam ferramentas diversificadas de comunicação, dando origem a uma nova forma de leitura e de escrita de textos: escrevem em plataformas de redes sociais como o *Facebook* ou o *Twitter*, utilizam o *chat*, utilizam o *e-mail* e escrevem ou comentam em blogues, com uma frequência muito superior àquela com que o fazem em contexto escolar.

De referir que a escrita de textos, no computador, apesar de diminuir o seu volume escritural no 9.º ano, tem uma frequência semelhante nos dois contextos, o que nos leva a crer que a influência do professor ainda se faz sentir ou que estes alunos ainda atribuem valor a esta atividade, apesar do apelo das redes sociais, que possibilitam uma variedade de textos, sejam eles verbais, não verbais ou multimodais, permitindo a partilha de fotos, vídeos ou mensagens. Em estudos anteriores (Cardoso, 2009; Penloup, 1999), também se verificou que o aumento da escolaridade trazia exatamente menor volume escritural escolar e extraescolar, embora esse decréscimo geral se traduzisse, porém, no destaque para certos centros de interesse, nomeadamente a comunicação com os pares, como aqui também vemos, mas também uma escrita intimista.

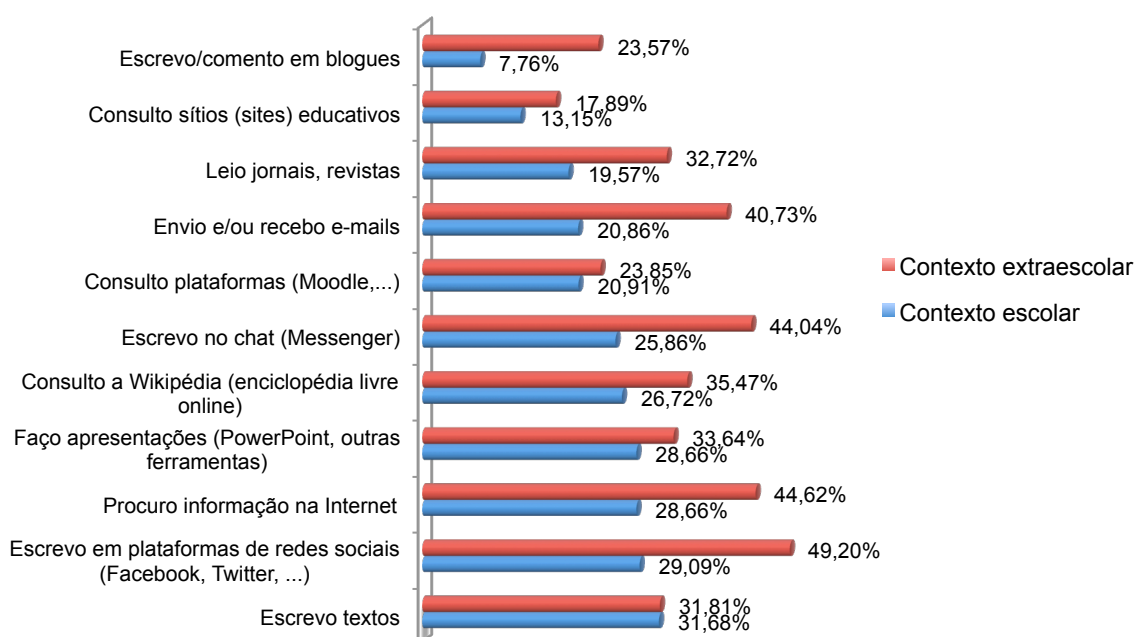


Gráfico 46. Atividades mais realizadas no 9.º ano a pedido do professor de Língua Portuguesa e por livre vontade

Pela análise dos gráficos anteriores poderá afirmar-se que a atividade de escrita de textos no computador decresce do 4.º ao 9.º ano, nos dois contextos. No entanto, verifica-se uma maior utilização das TIC em contexto extraescolar, predominando a escrita nas redes sociais, as atividades de procura de informação, a comunicação *on-line* ou a utilização dos *e-mails*.

A escola talvez possa empenhar-se mais para promover atividades realizadas através do computador, pois interessará ao professor utilizar novas ferramentas no ensino. Através da *Internet* emergem novos recursos cujo potencial, no processo de ensino-aprendizagem, não é negligenciável. No entanto, a falta de investimento na formação de professores poderá explicar, em parte, a menor utilização das TIC em



contexto escolar. Será necessário fazer mais e melhor, no sentido de ajudar os professores a entenderem a importância das TIC no processo de ensino-aprendizagem e a implementarem metodologias pedagógicas que aproveitem o valor e o potencial que as TIC contêm (Cowie & Jones, 2009) e que pode ser colocado à disposição de alunos e professores.

A figura seguinte revela, de forma esquemática, quais as três atividades de leitura e escrita, com utilização do computador, que os alunos inquiridos realizaram com maior frequência em ambos os contextos.

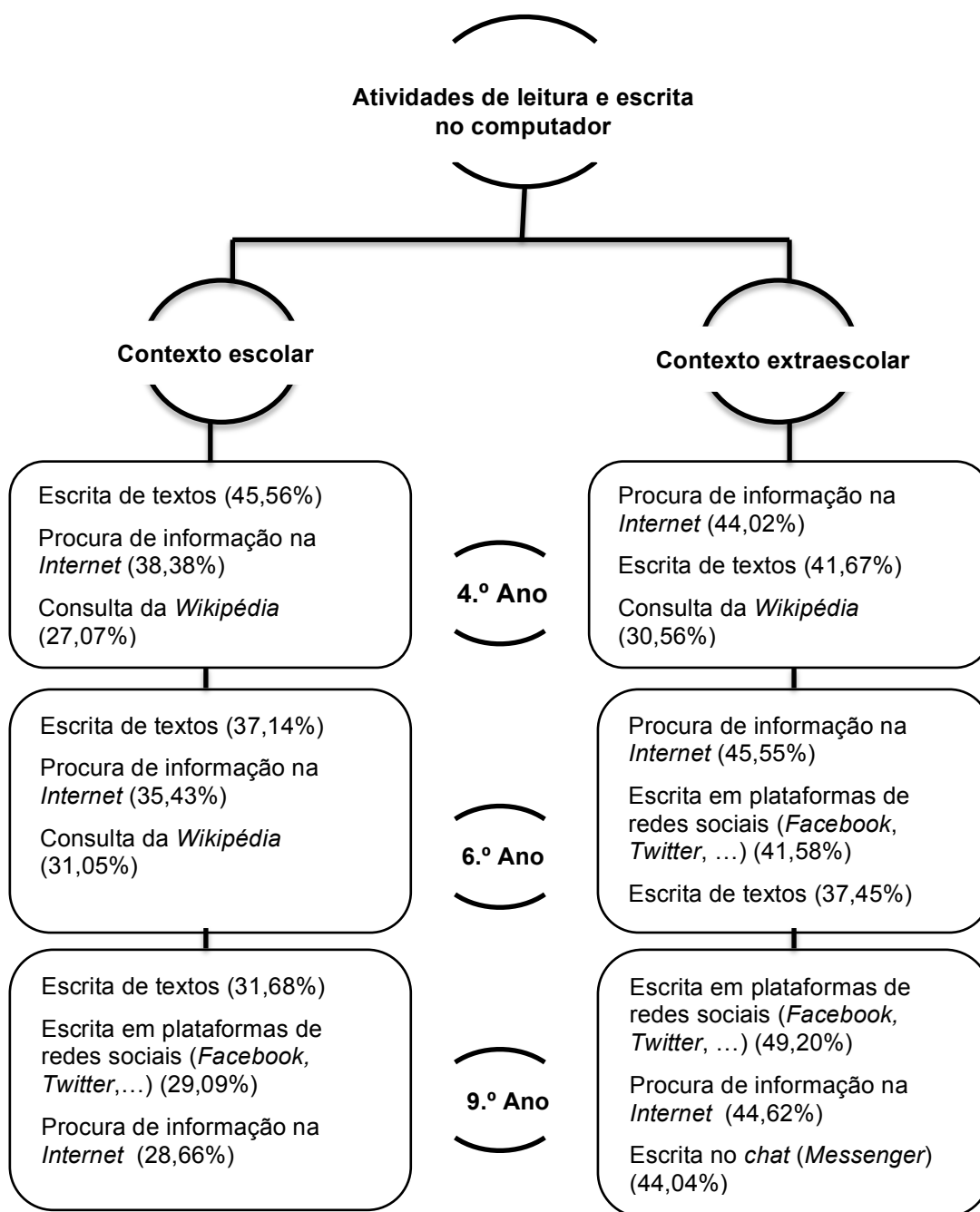


Figura 13. Leitura e escrita no computador em contexto escolar e extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos

Os dados permitem evidenciar que a escrita de textos, no computador, é a atividade realizada com mais frequência, em todos os anos de escolaridade, a pedido do professor de Língua Portuguesa. Em contexto livre os alunos preferem procurar informação na *Internet* ou utilizar as redes sociais.

A escrita de textos ainda se encontra entre as três atividades preferidas, no 4.º ano (segundo lugar) e no 6.º ano (terceiro lugar), o que evidencia uma influência decrescente do contexto escolar sobre o contexto extraescolar.

Os alunos do 9.º ano, em contexto livre, dão primazia à utilização do computador com fins comunicativos ou recreativos (escrita em plataformas de redes sociais e escrita no *chat*) ou de pesquisa de informação.

Em geral, não se pode deixar de notar a enorme osmose do contexto obrigatório e livre – total, no 4.º ano, só variando a ordem de preferência das atividades; parcial, no 6.º ano, insinuando-se, fora da escola, o que parece pertencer exatamente ao mundo extraescolar – a comunicação *on-line* – e penetrando esta, no 9.º ano, o mundo escolar também, sobressaindo como dominante no contexto extraescolar.

### **3. Práticas de escrita - Tipo de textos produzidos nos anos finais do Ensino Básico**

De acordo com os documentos orientadores das práticas curriculares de Língua Portuguesa, no EB, são variadas as propostas e os procedimentos de escrita, em contexto escolar, assim como o incentivo à escrita individual e em grupo.

Segundo o Programa de Língua Portuguesa (1991), estranhamente em vigor, ainda, no ano letivo de 2011-2012, para os alunos do 3.º, 4.º, 6.º, 8.º, e 9.º anos, os alunos deverão experimentar diferentes *tipos de escrita*, com intenções comunicativas diversificadas, por sua iniciativa ou mediante proposta do professor, podendo o texto ser registado em diferentes suportes, incluindo o computador.

De referir que a terminologia “tipo de textos” é mais familiar aos alunos, independentemente de reconhecermos os vinte e oito itens apresentados como géneros textuais. O Programa de Língua Portuguesa (1991) faz também referência a *tipos de escrita*, sem nunca referir géneros textuais. Solicitava-se, assim, neste estudo, que os alunos indicassem a frequência de escrita, em contexto escolar e em contexto extraescolar, de vinte e oito “tipos de textos”, para usar a linguagem que lhes seria mais familiar. Os valores são evidenciados para “muitas vezes” e “nunca”, numa escala de *Likert* com os seguintes valores – *muitas vezes, algumas vezes, raramente, nunca e não*

*me lembro/não sei*, – podendo ainda serem acrescentados outros “tipos de texto” em outros.

### **3.1 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto escolar**

Face à diversidade de “tipos de textos” apresentados, foi solicitado aos alunos que evidenciassem a frequência com que escrevem esses textos a pedido do professor de Língua Portuguesa.

Tendo em conta o que é esperado dos alunos em termos de produção textual, e tendo em conta os objetivos evidenciados no Programa de Língua Portuguesa em vigor, foram apresentados textos de diferentes géneros de forma a que emergissem aqueles que mais frequentemente são produzidos em contexto escolar.

#### **3.1.1 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto escolar nos anos finais de ciclo do EB**

Relativamente ao “tipo de textos” produzidos pelos alunos a pedido dos professores de Língua Portuguesa, nos anos finais de ciclo, podemos observar, pelo gráfico 47, que a seguir se apresenta, que os textos solicitados com maior frequência são os resumos (45,95%), as histórias (45,02%) e as cópias (34,21%). Naturalmente, já esperávamos que a escrita para aprender fosse abundante neste contexto, assim como a produção do género “histórias”. De acordo com o conhecimento que temos das práticas pedagógicas, trata-se efetivamente de um género amplamente estudado em todos os *habitats* escolares desde o 2.º ano de escolaridade.

Além de não nos surpreendermos, tínhamos a expectativa de que estas práticas escolares estariam em declínio, mas os dados revelam que a mera transcrição de um texto, a chamada “cópia”, desprovida do aspeto compositivo, é uma prática bastante frequente, ainda nos dias de hoje, no EB, e que não desagrade aos alunos, uma vez que não desprezam a atividade em contexto livre, como veremos adiante (item 3.2.1).

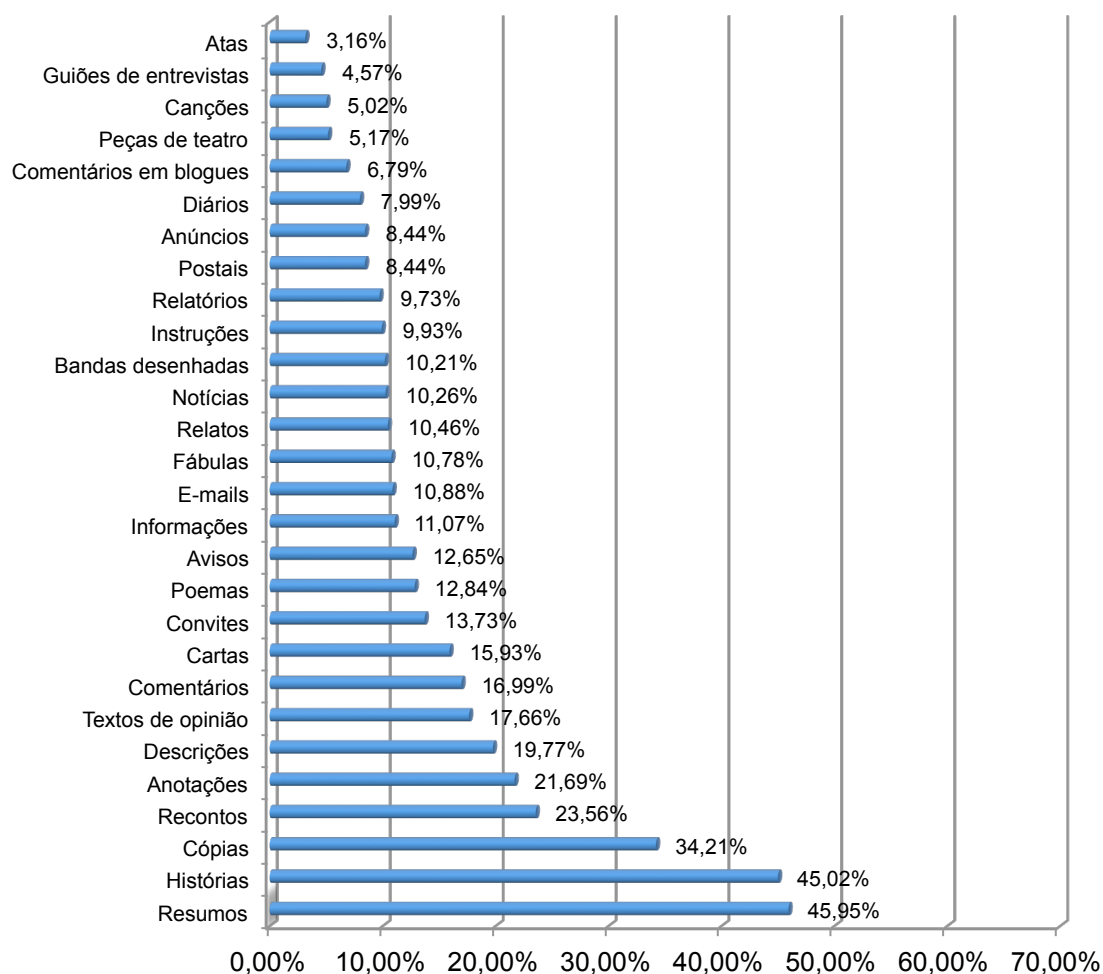


Gráfico 47. Tipo de textos mais escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa

É notório um claro investimento na escrita para contar, para aprender, como as anotações ou as cópias, estas últimas, práticas não compositivas. Têm pouco destaque a escrita *on-line* de *e-mails* e os comentários em blogues, escrita com fins marcadamente comunicacionais.

Evidenciando os dados do gráfico seguinte (48), podemos verificar que cerca de metade dos alunos participantes no estudo nunca fizeram comentários em blogues (57,53%), escreveram canções (48,33) ou *e-mails* (45,47%). Denota-se que a escrita com utilização das TIC ainda não constitui uma prática alargada no EB.

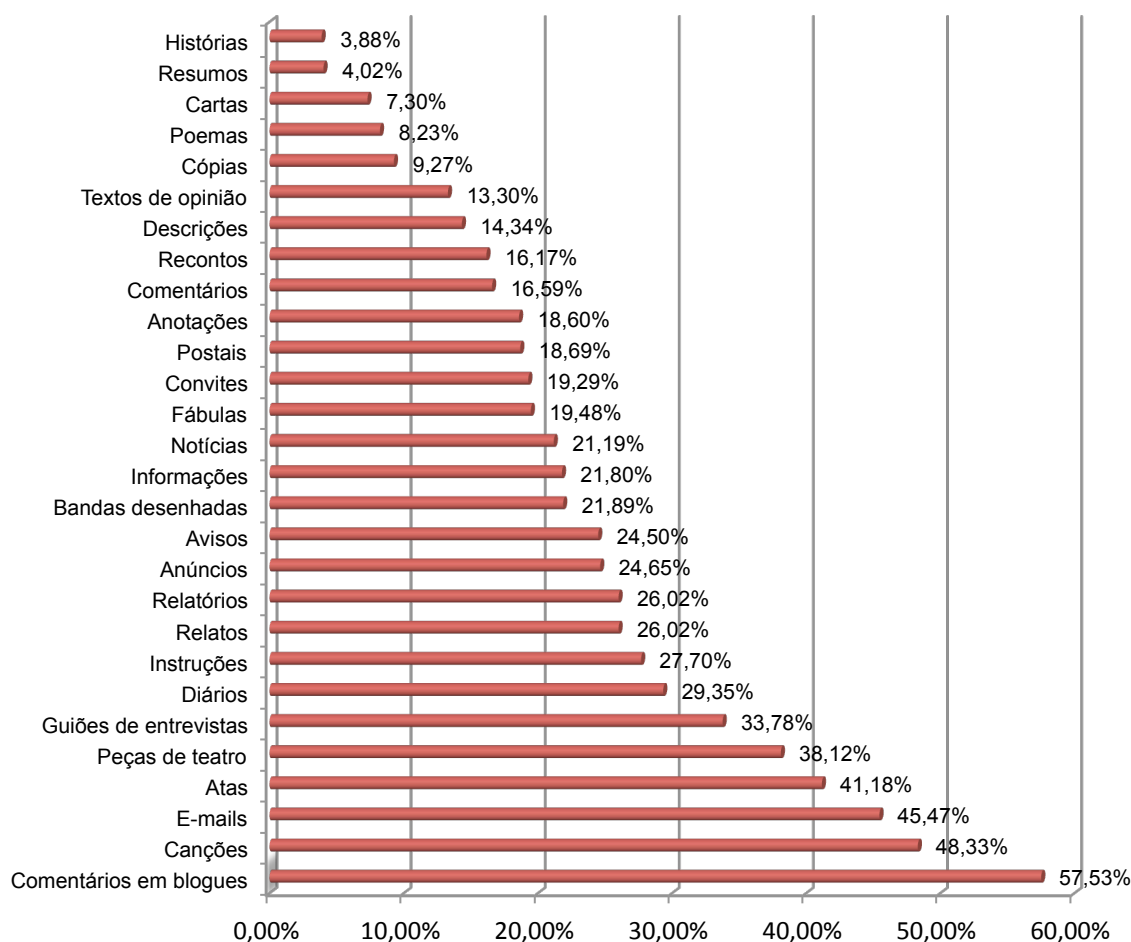


Gráfico 48. Tipo de textos nunca escritos a pedido do professora de Língua Portuguesa

Destaca-se, ainda, que 3,88% dos alunos referem nunca ter escrito histórias ou feito resumos, embora se trate de géneros textuais em que os docentes comumente mais investem, principalmente no 4.º ano de escolaridade.

Estes dados, emanados de uma questão diferente, que considera os “tipos de textos” *tout court* (sem enfoque no computador, embora incluindo-o), corroboram, como já estamos a ver, no que ao uso do computador diz respeito, o que acabáramos de ver na secção anterior.

### 3.1.2 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto escolar no 4.º ano

No 4.º ano, a produção escrita de histórias (60,12%) é a atividade de escrita mais realizada pelos alunos, o que não nos surpreendeu, pois trata-se de uma prática comum nas escolas portuguesas e um dos géneros mais trabalhados desde os anos iniciais do

1.º ciclo, talvez, como refere Bronckart (2010), por razões históricas, visando os programas escolares, essencialmente, o domínio de alguns textos de carácter narrativo, com modelos oriundos da literatura, que davam lugar a atividades de redação, e talvez os docentes tenham fossilizado esse tipo de textos e o privilegiem nas suas práticas de ensino.

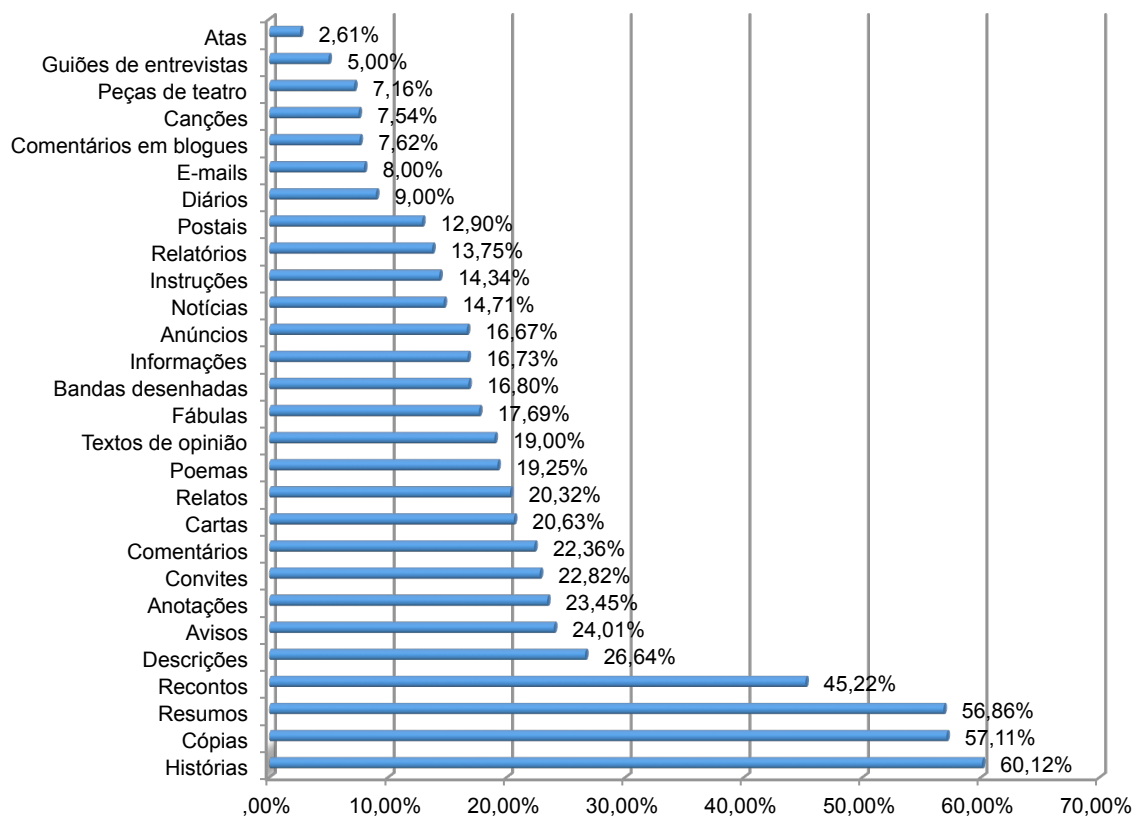


Gráfico 49. Tipo de textos mais escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa no 4.º ano

Neste último ano do 1.º ciclo do EB, as transcrições de conteúdos, as cópias (57,11%), têm um peso significativo, uma vez que mais de metade dos alunos as realizam a pedido do professor de Língua Portuguesa em contexto escolar.

As cópias, além de serem uma prática comum neste nível de ensino, também são referidas no Programa de Língua Portuguesa do 1.º Ciclo (DGEBS, 1991a, p. 119) num dos seus objetivos, “Registrar (por cópia ou por ditado na imprensa, no limógrafo, no computador), o texto trabalhado...”, tendo em vista cuidar da apresentação gráfica dos textos e inseri-los em circuito comunicativos.

Os resumos, tratando-se de uma compilação de informações mais relevantes de um texto original, consistem numa atividade potenciadora da compreensão do escrito e realizada com bastante frequência pelos alunos (56,86%). Os recontos escritos revelaram-se também como uma atividade de escrita bastante frequente (45,22%). Tal

como refere Giasson (2000), o reconto consiste na leitura de uma história, pelo aluno, e na posterior narração por palavras suas recriando uma nova história e não a mera transcrição de partes da mesma.

Apesar da diversificação dos textos propostos aos alunos, a sua frequência, com exceção dos géneros já referidos, apresentamo-los no gráfico 49 na sua frequência descendente, culminando na escrita de atas (2,61%) como prática escolarmente menos investida, embora alguns professores, nas suas turmas, já façam os Conselhos de Turma para que os alunos possam ter a oportunidade de refletir, analisar, planear, avaliar, gerir aprendizagens e conflitos, tal como é defendido pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), e sejam produzidas as respetivas atas.

Os guiões de entrevista, as peças de teatro, as canções, os comentários em blogs, os e-mails e a escrita de diários apresentam uma frequência abaixo dos 10%.

Os dados revelam que apenas 1% dos alunos do 4.º ano nunca realizaram cópias como atividade de escrita (gráfico 50); nunca escreveram histórias (2,18%) nem resumos (2,98%), um número reduzido, embora se trate de géneros textuais que constam do programa do 3.º e do 4.º ano.

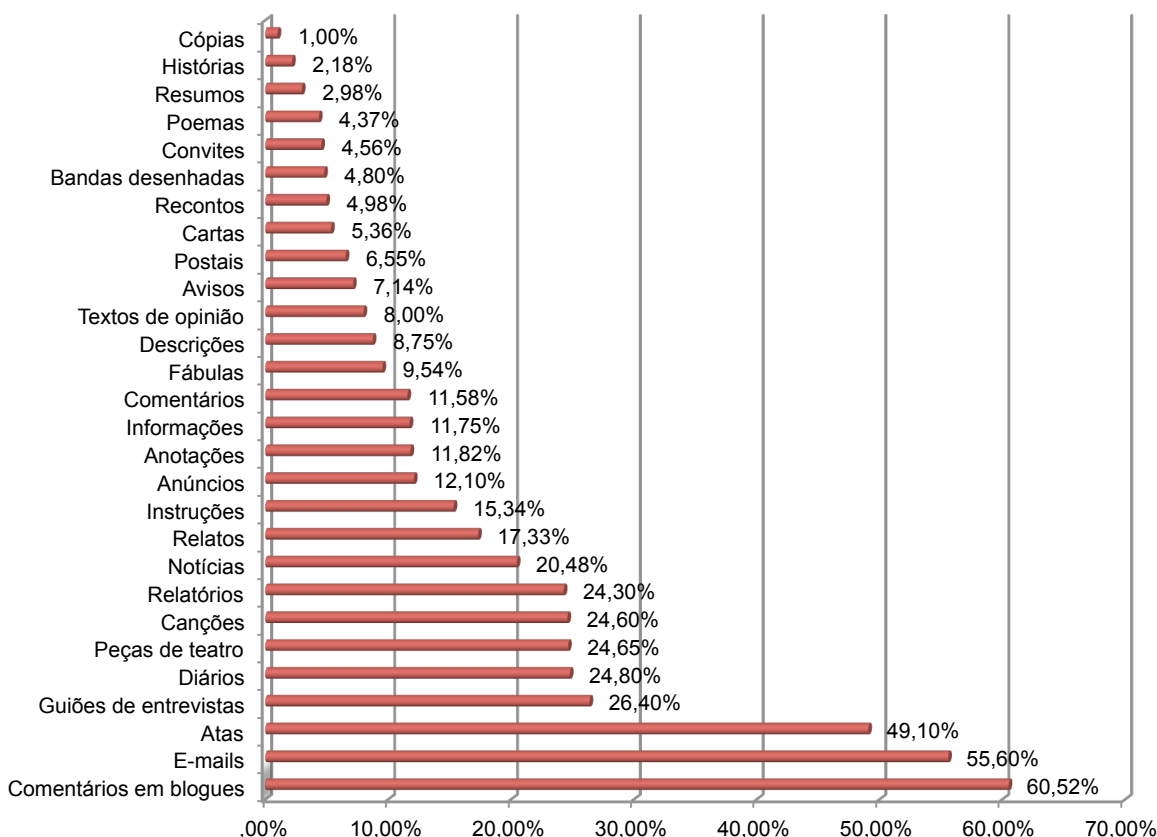


Gráfico 50. Tipo de textos nunca escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa no 4.º ano

Neste nível de ensino, os textos mais assinalados como nunca escritos pelos alunos mais novos são os comentários em blogues e os *e-mails*, escrita em suporte digital, talvez devido à escassez de recursos informáticos nas salas de aula do 1.º ciclo.

As atas, escritos produzidos com o intuito de registar toda a informação e acontecimentos decorridos numa reunião, não são uma atividade de escrita comum pois 49,10% dos respondentes do 4.º ano nunca as escreveram. Esta prática é utilizada em algumas escolas, mas não será de uso generalizado. Como se pode ver, os dados das práticas mais frequentes coadunam-se com o que nos revela o gráfico das menos frequentes: as menos frequentes são aquelas que números maiores coligem em “nunca”, coerentemente.

### 3.1.3 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto escolar no 6.º ano

Em contexto escolar, os textos muitas vezes produzidos pelos alunos do 6.º ano são as histórias (48,38%), tal como no 4.º ano, mas com menor frequência. Os resumos (44,95%) evidenciam-se em segundo lugar. As cópias (28,76%) ainda surgem neste nível de ensino, embora tenham decrescido relativamente ao ano antecedente.

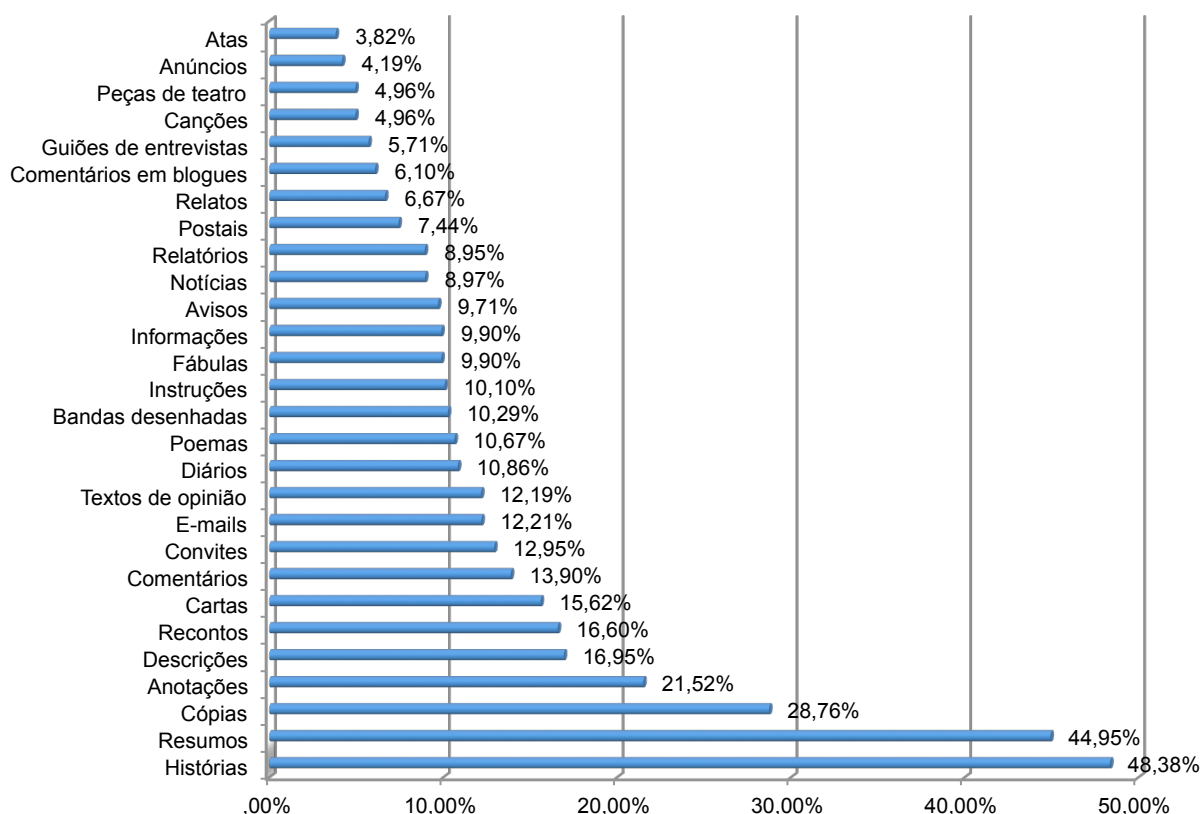


Gráfico 51. Tipo de textos mais escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa no 6.º ano



A escrita de *e-mails* apresenta um leve crescimento neste ano letivo, revelando que 12,21% dos alunos utilizam este tipo de escrita muitas vezes a pedido do professor. Já os comentários em blogues apresentam um decréscimo, o que não seria expectável devido a um melhor apetrechamento informático das escolas no 2.º ciclo e à conhecida utilização dos blogues como dispositivo didático (Ferreira, 2014).

De destacar que mais de metade dos respondentes nunca escreveram canções, uma escrita eventualmente mais recreativa, nem fizeram comentários em blogues. Relativamente à escrita de *e-mails*, em contexto escolar 40,27% dos alunos nunca os escreveram embora o *e-mail* seja uma forma de comunicação privilegiada, devido à sua rapidez e eficiência na comunicação entre pares.

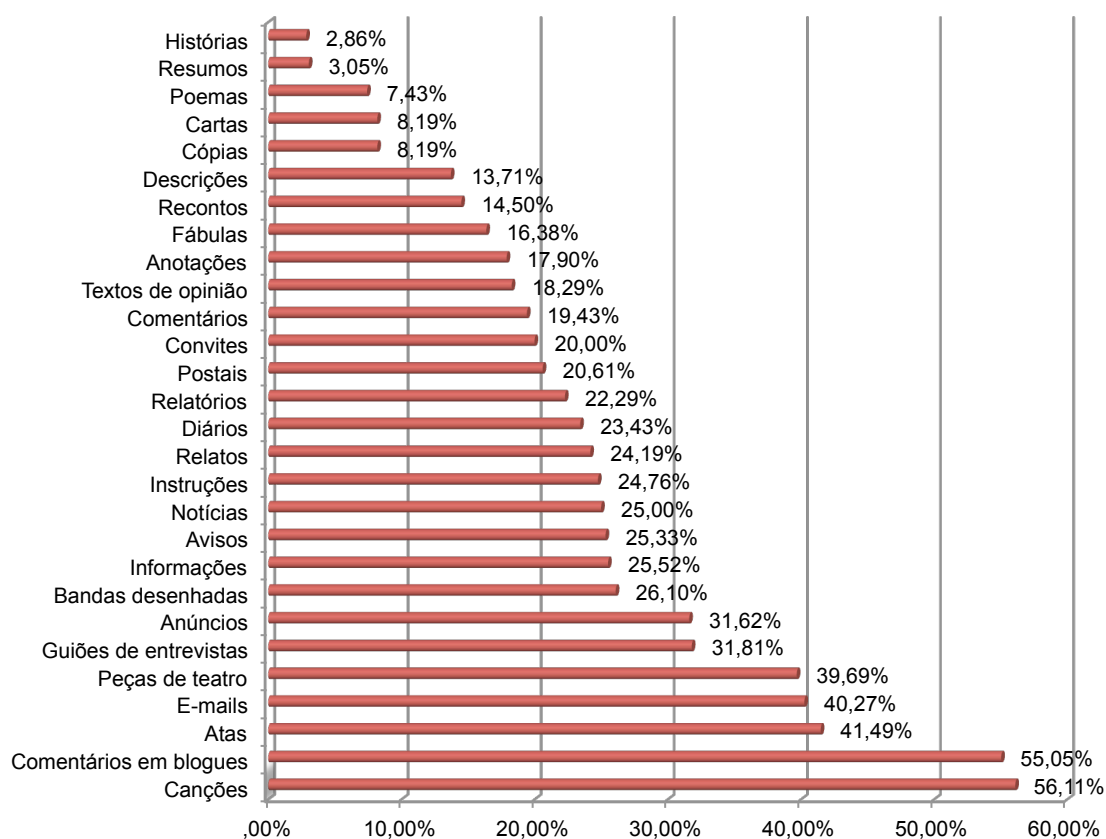


Gráfico 52. Tipo de textos nunca escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa no 6.º ano

De referir que 2,86% dos alunos respondem que nunca produziram histórias, 3,05% nunca escreveram resumos e 7,43% poemas, géneros textuais que constam nos documentos curriculares orientadores, como sendo de ensino obrigatório e que supostamente os estudantes deveriam produzir na perspetiva de que todos os alunos, para além da sua ligação primordial à língua escrita, adquiram uma relação com a escrita

que os leve a *investir e investir-se* numa prática que é determinante para a aquisição dos saberes que a escola transmite (Pereira, 2003).

### 3.1.4 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto escolar no 9.º ano

O Programa de Língua Portuguesa (1991) aponta nos seus objetivos a produção de diversos tipos de textos. No entanto, neste ano de escolaridade, verifica-se uma menor frequência de escrita, sendo o género de texto mais escrito pelos alunos o resumo (35,27%), explanação objetiva dos pontos importantes de um texto ou de uma obra, tipo de escrita com objetivos marcadamente académicos.

Embora muito menos do que nos anos anteriores, as histórias ainda são um tipo de texto realizado muitas vezes pelos alunos (24,89%). Os textos de opinião, progressivamente do 4.º ao 9.º ano, aumentam de frequência, surgindo em terceiro lugar como o tipo de textos mais escritos pelos alunos (22,41%), também devido às principais características deste género argumentativo - a apresentação de um raciocínio, a defesa de um ponto de vista ou o questionamento de uma determinada realidade em que o aluno escreve argumentos, que servirão para ajudar a justificar as suas opiniões.

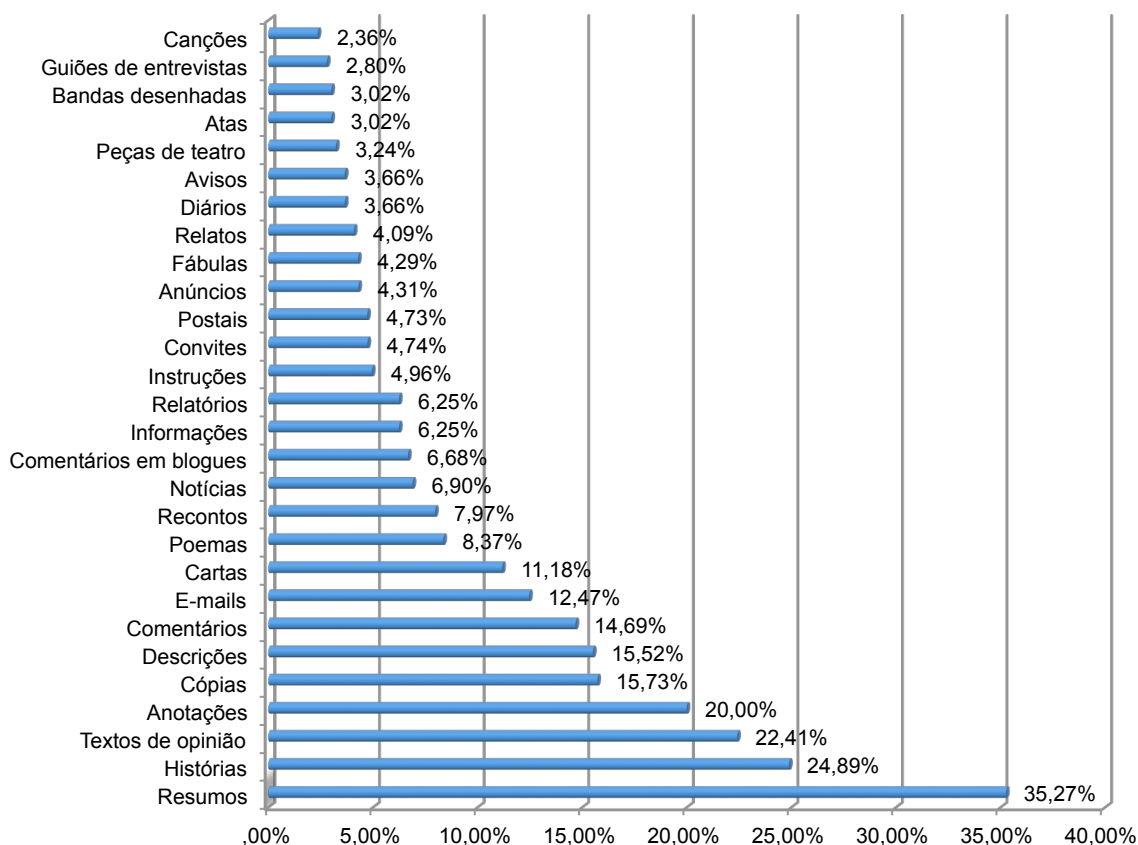


Gráfico 53. Tipo de texto mais escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa no 9.º ano

Tratando-se do ano final do EB, em que são necessárias mais horas de estudo, as anotações são referidas por 20% dos alunos como um texto realizado muitas vezes em contexto escolar, seguindo-se as cópias (15,73%), textos marcadamente escolares destinados à aprendizagem.

De destacar que a escrita de *e-mails* sobe ligeiramente de frequência relativamente aos anos anteriores, mas, como se pode verificar pelo gráfico seguinte (54), 40,43% dos alunos nunca escreveram um *e-mail* talvez devido a falta de apetrechamento informático, inexistência ou dificuldades no acesso à *Internet* – ou por falta de atividades pedagógico-didáticas que os enquadrem.

Neste ano de escolaridade, verifica-se uma frequência elevada de alunos que nunca trabalharam determinados tipos de texto (canções, comentários em blogues, peças de teatro, instruções, guiões de entrevistas, avisos, diários, *e-mails*, relatos, Banda Desenhada, convites fábulas, atas, relatórios, anúncios, recontos,...). De destacar que 65,24% dos alunos nunca escreveram uma canção e 57,11% nunca fizeram comentários em blogues, ainda que os documentos orientadores apontem para a escrita em ecrã como uma prática a ser implementada.

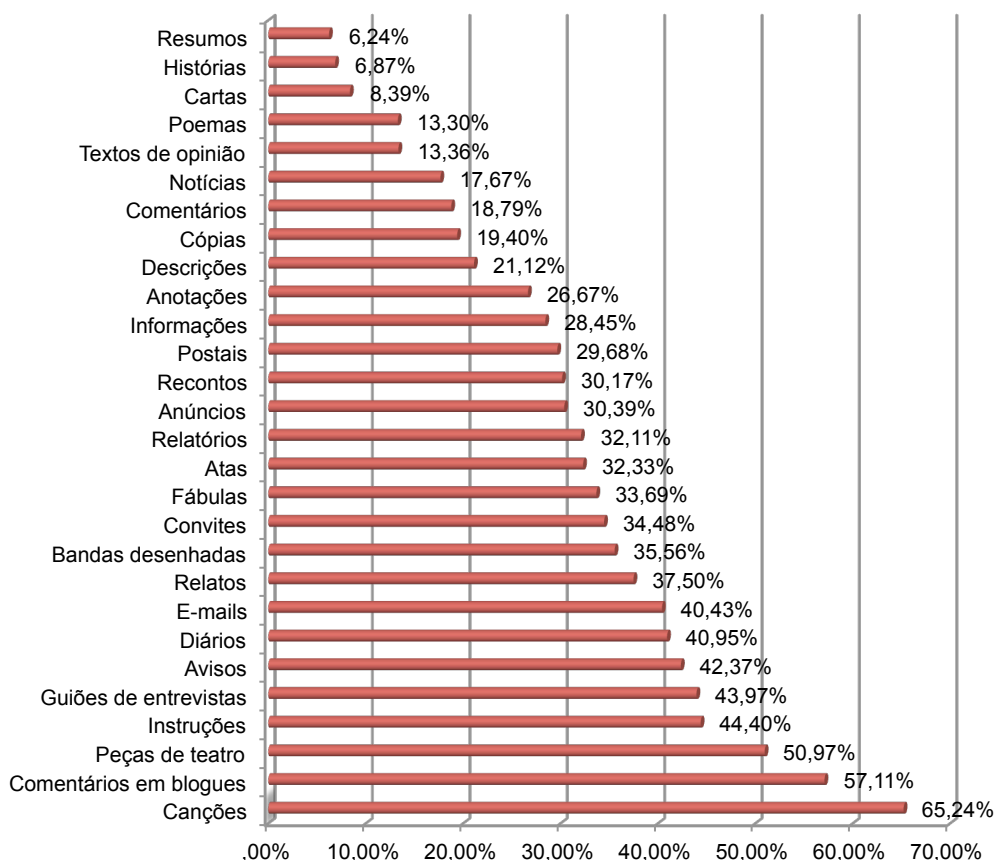


Gráfico 54. Tipo de textos nunca escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa no 9.º ano

Verifica-se que os resumos, as histórias e as cartas – fazendo parte do plano curricular dos alunos no EB - são textos que, ainda assim, uma pequena percentagem de alunos nunca escreveu.

### **3.1.5 Síntese da análise do tipo de textos produzidos nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar**

Em contexto escolar, os textos escritos a pedido do Professor de Língua Portuguesa são os que estão diretamente relacionados com objetivos de aprendizagem. Destacam-se os resumos, as histórias, as cópias e os textos de opinião (9.º ano), práticas que já esperávamos que abundassem em contexto escolar. Os resumos, textos com a finalidade de aprendizagem, o texto narrativo, tipologia textual privilegiada nas escolas, e as cópias, que, apesar de se tratar de um “tipo de texto” não compositivo, continuam a ser bastante solicitadas pelos professores. Terão, certamente, uma intencionalidade didática subjacente, nomeadamente a de treino ortográfico, aquisição de vocabulário e acesso à via lexical no reconhecimento global de palavras.

Observamos um fraco investimento na escrita *on-line*, com funções comunicativas, nomeadamente nos comentários em blogues e na utilização do correio eletrónico, escrita de *e-mails*, embora as escolas se tenham modernizado ao nível do apetrechamento informático.

Observa-se que a escrita de *e-mails* vai apresentando uma maior frequência conforme aumenta o ano de escolaridade, sendo esta escrita comunicativa mais utilizada pelos alunos mais velhos. Relativamente aos comentários em blogues, ao contrário do que se seria de esperar, são os alunos do 4.º ano os que mais os escrevem.

Podemos verificar, pela tabela seguinte, que o volume de escrita, em contexto escolar, decresce do 4.º ao 9.º ano, verificando-se que, neste ano de escolaridade, são os resumos o “tipo de texto” que apresenta uma maior frequência de escrita (35,27%), enquanto que no 4.º ano a escrita de histórias é referida por 60,12% dos respondentes como o texto mais vezes escrito. No 6.º ano, também são as histórias que os alunos mais escrevem, mas decrescendo a frequência (48,38%).

Tabela 11. Tipo de textos escritos a pedido do professor de Língua Portuguesa

Tipo de textos	Ano de escolaridade		
	4.º ano	6.º ano	9.º ano
Anotações	23,45%	21,52%	20,00%
Anúncios	16,67%	4,19%	4,31%
Atas	2,61%	3,82%	3,02%
Avisos	24,01%	9,71%	3,66%
Bandas desenhadas	16,80%	10,29%	3,02%
Canções	7,54%	4,96%	2,36%
Cartas	20,63%	15,62%	11,18%
Comentários	22,36%	13,90%	14,69%
Comentários em blogues	7,62%	6,10%	6,68%
Convites	22,82%	12,95%	4,74%
Cópias	57,11%	28,76%	15,73%
Descrições	26,64%	16,95%	15,52%
Diários	9,00%	10,86%	3,66%
E-mails	8,00%	12,21%	12,47%
Fábulas	17,69%	9,90%	4,29%
Guiões de entrevistas	5,00%	5,71%	2,80%
Histórias	60,12%	48,38%	24,89%
Informações	16,73%	9,90%	6,25%
Instruções	14,34%	10,10%	4,96%
Notícias	14,71%	8,97%	6,90%
Peças de teatro	7,16%	4,96%	3,24%
Poemas	19,25%	10,67%	8,37%
Postais	12,90%	7,44%	4,73%
Recontos	45,22%	16,60%	7,97%
Relatórios	13,75%	8,95%	6,25%
Relatos	20,32%	6,67%	4,09%
Resumos	56,86%	44,95%	35,27%
Textos de opinião	19,00%	12,19%	22,41%

Apesar de o Programa de Língua Portuguesa, ainda em vigor, apontar no sentido da *experimentação de diferentes tipos de escrita*, e sendo o professor considerado um agente de desenvolvimento curricular, capaz de tomar decisões adequadas na operacionalização das propostas feitas pelos programas, constata-se que uma série de práticas de escrita ocorrem de forma pouco frequente: atas, guiões de entrevista, canções, peças de teatro, comentários em blogues, diários, anúncios, postais, relatórios, instruções, Banda Desenhada, notícias, relatos, fábulas, *e-mails*, informações, enumerando apenas as mais evidentes.

### 3.2 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto extraescolar

A escrita livre, ocorrida num ambiente supostamente favorável, permitirá que cada aluno vivencie o processo de escrita e obtenha compensações afetivas e emocionais que lhe sirvam de incentivo e de motivação para a produção textual.

Abre-se, neste contexto, um espaço para a escrita por livre iniciativa, que será mais ou menos vasto, de acordo com as experiências de escrita - favoráveis ou desfavoráveis – dos sujeitos, a motivação para escrever e o gosto pela escrita, construindo assim uma relação de maior ou menor proximidade com a escrita.

Este contexto de escrita livre constitui um campo aberto em todo o processo de escrita, permitindo ao aluno a tomada de decisões relativamente ao género e às várias dimensões textuais, de entre um leque variado de possibilidades de escrita que se lhe apresentam.

Salienta-se ainda que, neste contexto, existem evidências de produção escrita fértil e variada em alunos do EB (Cardoso, 2009; Cardoso & Pereira; Penloup, 1999, 2015), o que contrasta fortemente com a resistência e dificuldades em relação à escrita escolar que também vêm sendo reveladas pelos mesmos estudos.

De acordo com Penloup (2008), em contexto livre, os alunos produzem textos com significativa qualidade, evidenciando o domínio de saberes requeridos em contexto escolar. A escrita extraescolar contempla, obviamente, a escrita eletrónica, dada a frequência massiva desta prática e a proliferação de novos géneros textuais.

Com esta questão procurámos saber quais os “tipos de textos”, de entre os vinte e oito apresentados, que os alunos escrevem livremente, com maior frequência.

Uma vez que se pretendeu uma análise comparativa entre contextos, as opções de resposta eram as mesmas que os alunos tinham encontrado para o contexto escolar.

### **3.2.1 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto extraescolar nos anos finais de ciclo do EB**

Os dados revelam-nos que alunos dos anos finais do EB, de um modo geral, não produzem uma escrita extremamente abundante fora da escola, o que se verifica pela baixa frequência com que escrevem “muitas vezes” os diferentes tipos de texto (gráfico 55).

Destacam-se as histórias (33,50%), a escrita narrativa evidencia-se nas preferências escriturais mais frequentes dos alunos. As cópias (30,31%), atividade de escrita não compositiva, marcadamente escolar, mas a que ainda assim os alunos atribuem valor, uma vez que a replicam livremente fora da escola.

Os resumos (30,09%), embora com menor frequência neste contexto, denotam a preocupação dos alunos no *escrever para aprender*, o que poderá significar também a influência do contexto escolar.

A escrita com efeitos comunicativos, produção escrita de *e-mails*, surge neste contexto de forma mais expressiva. De facto, 23,39% dos alunos referiram que escrevem muitas vezes *e-mails*, ao contrário do contexto escolar em que apenas 10,88% produziam este “tipo de texto”.

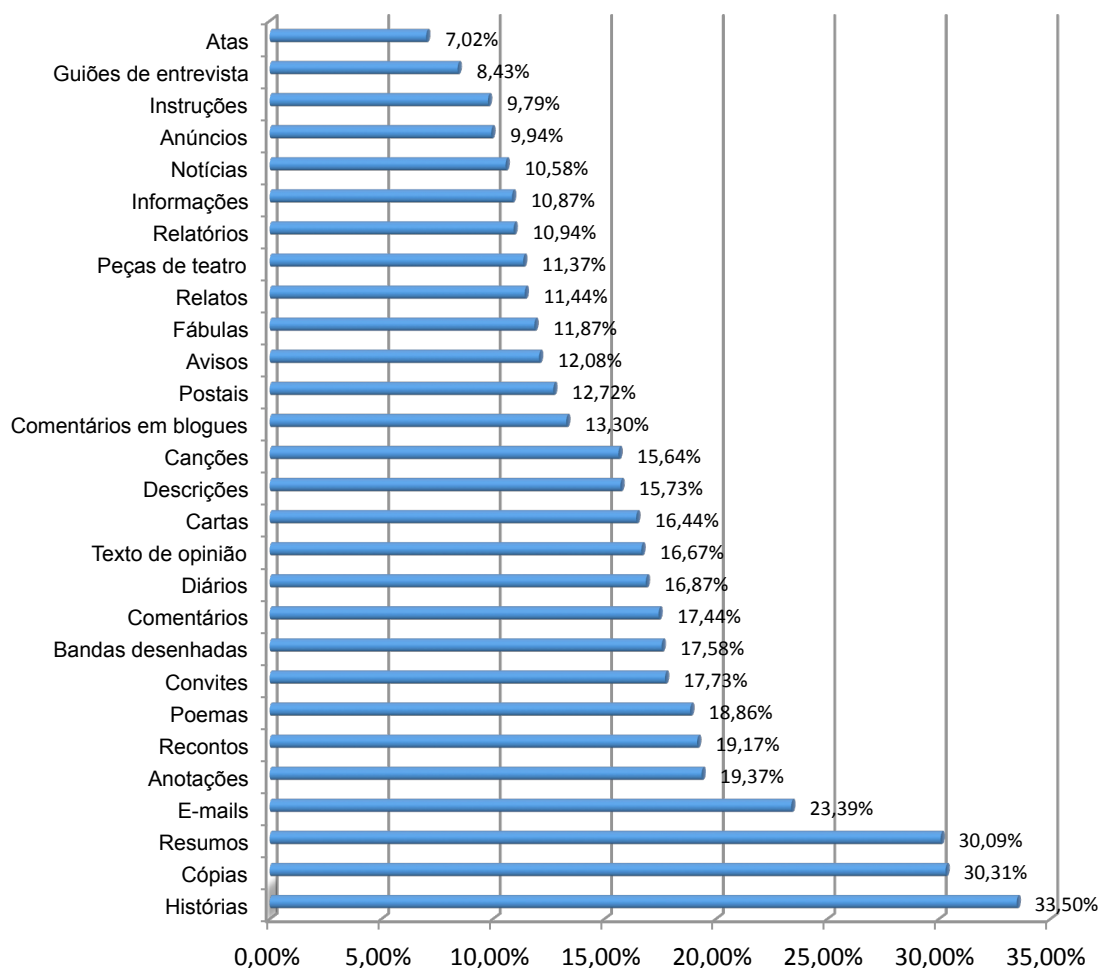


Gráfico 55. Tipo de textos mais escritos por livre vontade

Em contexto extraescolar, o aluno não consegue o desprendimento que o leve à produção livre de textos mais recreativos, o que justifica o tipo de escrita que é produzida, nomeadamente as anotações (19,37%) e os recontos (19,17%), para além dos referidos resumos, cópias e histórias, presentes no contexto escolar. É certo, porém, que, neste contexto, aumenta a produção textual com fins comunicativos, reflexivos e de introspeção.

Observámos que as atas são textos que, devido à sua natureza muito específica e que decorrem de uma situação mais formal, de que consta o registo de acontecimentos, opiniões e propostas que ocorrem no seguimento de uma assembleia, conselho ou

reunião, não são propriamente o tipo de texto mais frequente em contexto extraescolar, pelo que 49,11% dos alunos referiram nunca o terem feito, o que era expectável.

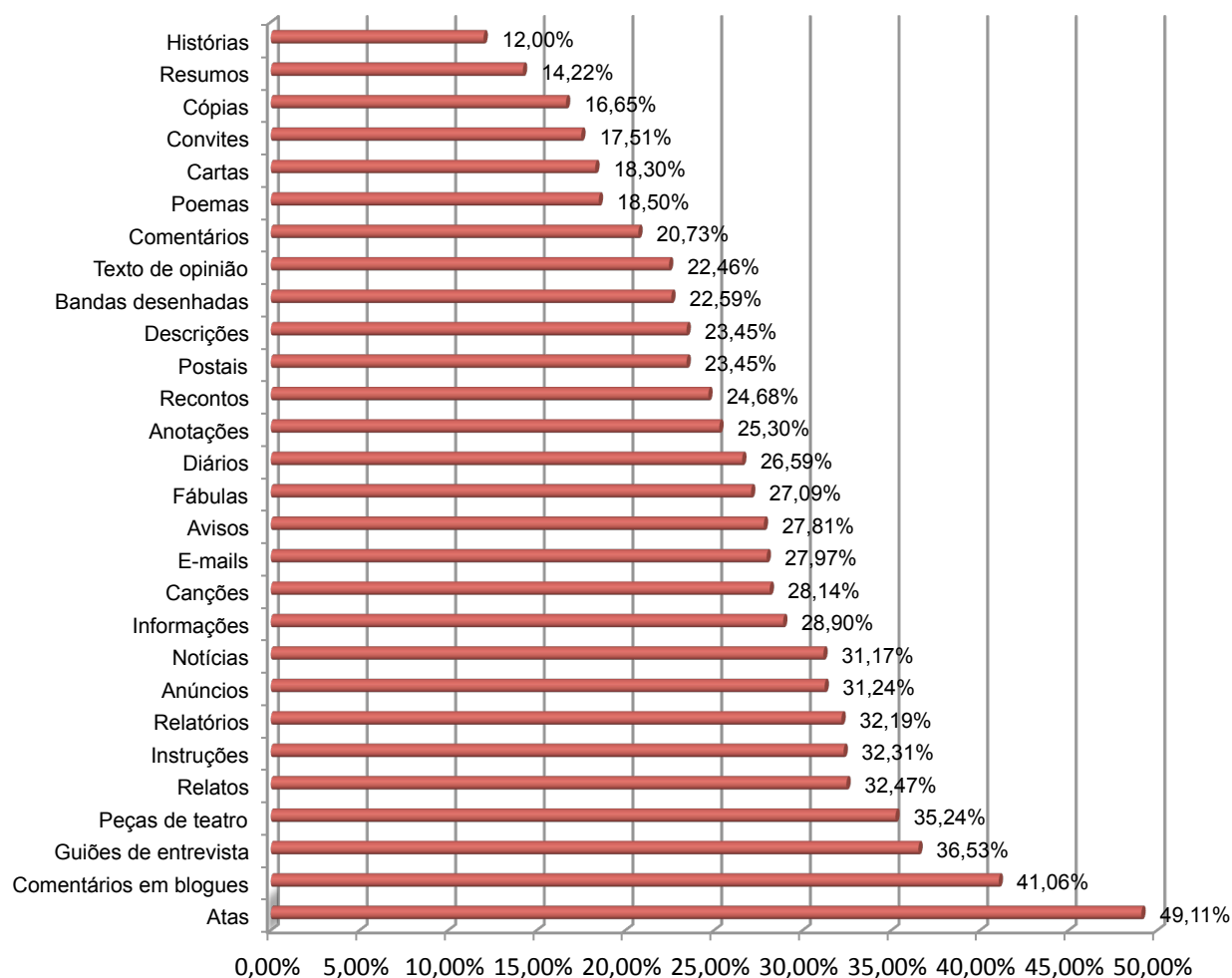


Gráfico 56. Tipo de textos nunca escritos por livre vontade

Os comentários em blogs, ao contrário do que estaríamos à espera, por se tratar de um texto emergente no contexto da tecnologia digital, 41,06% dos alunos nunca os produziram. Tal como refere Marcuschi (2016), o impacto das tecnologias digitais no quotidiano está apenas a começar a fazer sentir-se, embora já tenha mostrado com força suficiente o seu poder.

Destacam-se ainda os guiões de entrevista, as peças de teatro, os relatos, as instruções, os relatórios, as notícias entre os 40% e os 20% de frequência, sendo as histórias os textos que menor número de inquiridos nunca realizou, 12,00% dos alunos dos anos finais do EB.



### 3.2.2 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto extraescolar no 4.º ano

Tendo sido apresentada aos alunos a possibilidade de indicação de frequência de diversificados géneros textuais, não seria de esperar que, neste contexto, o “tipo de texto” escrito “muitas vezes” por 48,50% dos alunos fosse simplesmente a cópia de outros textos, uma função meramente de “escriba” e não de autor. De facto, parece que os alunos encaram este exercício de escrita como um treino, nos aspetos gráfico, ortográfico e caligráfico, uma vez que a competência compositiva não será ativada.

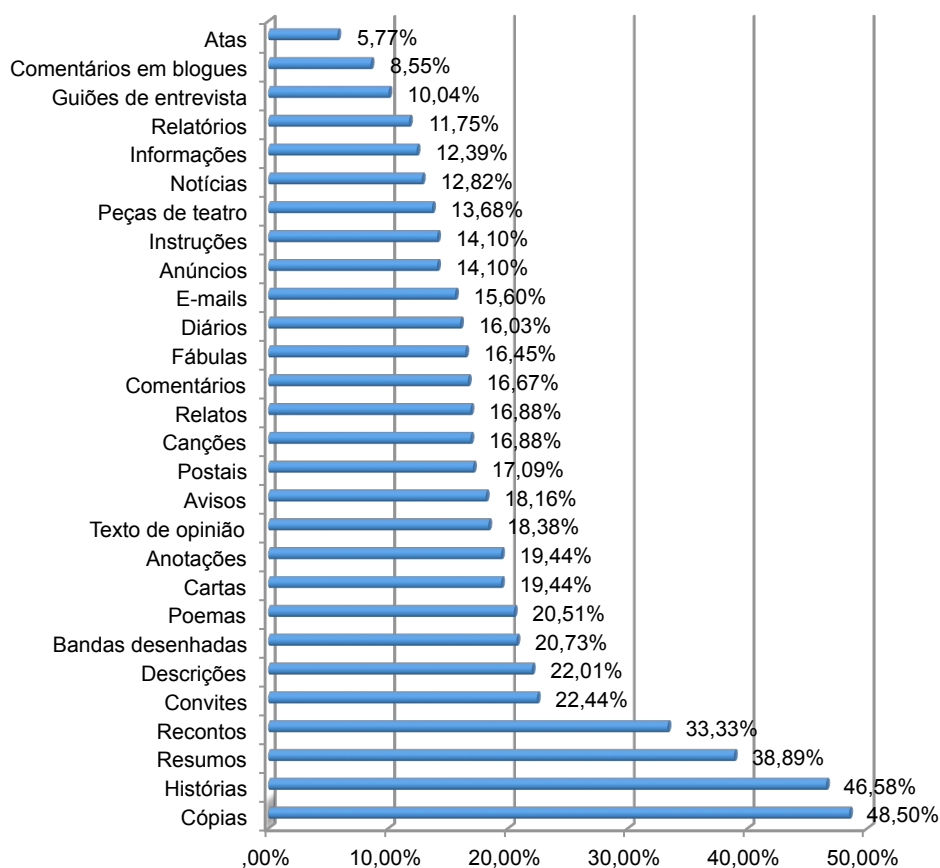


Gráfico 57. Tipo de textos mais escritos por livre vontade no 4.º ano

Neste contexto, a narração de histórias surge como uma atividade de escrita com uma frequência de 46,58%. No ano de escolaridade em análise, verifica-se também em contexto escolar a primazia do texto narrativo, por injunção professoral, em detrimento dos outros géneros textuais, o que se reflete obviamente nas escolhas de produção textual livre dos alunos.

Os resumos e os recontos, textos marcadamente escolares, também são preferência de escrita dos alunos, embora com menor expressão.

Como textos nunca escritos pelos alunos destacam-se as atas (56,20%), os comentários em blogues (53,85%) e os *e-mails* (45,30%).

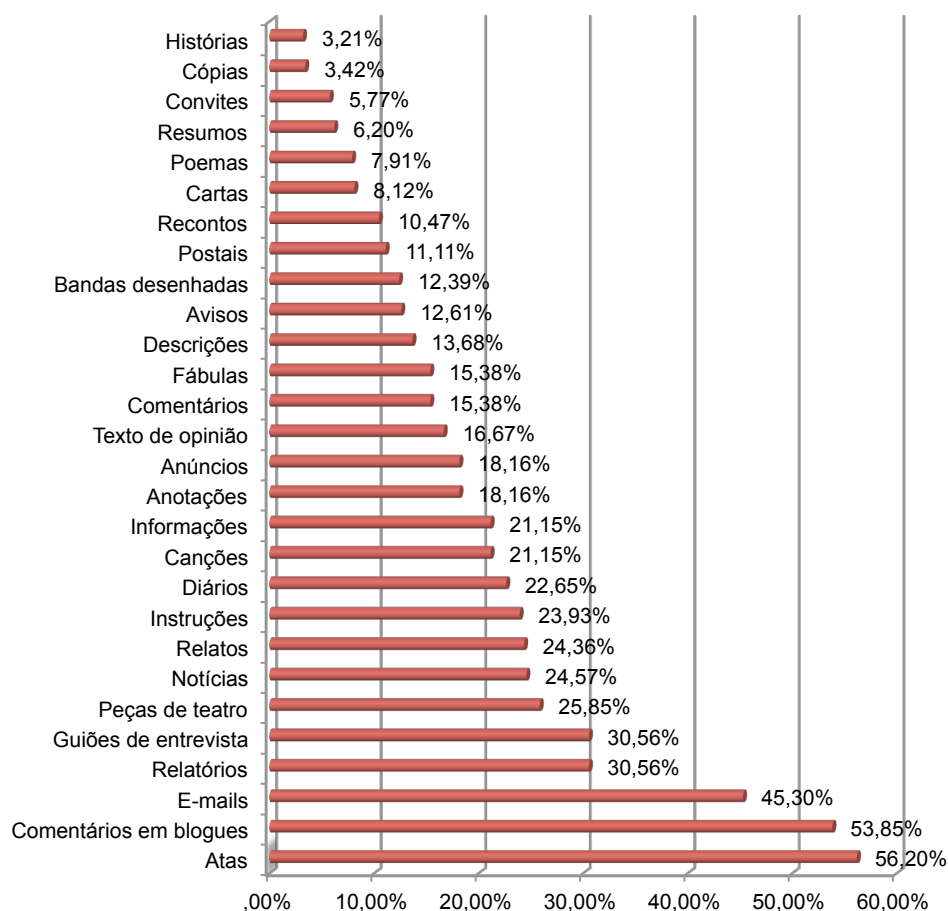


Gráfico 58. Tipo de textos nunca escritos por livre vontade no 4.º ano

Neste contexto, menos de 10% dos alunos nunca escreveram histórias, cópias, convites, resumos, poemas ou cartas, por sua livre iniciativa. Entre 10% a 20% dos alunos nunca produziram textos como os recontos, postais, Banda Desenhada, avisos, descrições, fábulas, comentários, textos de opinião, anúncios ou anotações.

Podemos afirmar que, neste contexto, entre 30% a 50% dos alunos escrevem livremente cópias, histórias, resumos e recontos, uma escrita essencialmente acadêmica, o que significa que não vivenciam grande desligamento em relação à escola, talvez devido à faixa etária, perpetuando assim muitas práticas escolares. Torna-se, por conseguinte, evidente a influência do contexto escolar sobre as decisões de escrita pessoal destes alunos.

### 3.2.3 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto extraescolar no 6.º ano

Com o avançar do nível de escolaridade e com o desenvolvimento do domínio da escrita, nomeadamente no processo de automatização das competências de escrita (gráficas e ortográficas), o aluno poderá dedicar a sua capacidade de processamento à competência compositiva, pois esta nunca será uma competência completamente automatizada, uma vez que cada texto colocará novos desafios (Barbeiro & Pereira, 2007). Este facto poderá subentender-se, uma vez que, pela análise dos dados, o texto escrito com maior frequência são as histórias (33,74%). No entanto, as cópias (transcrições) ainda apresentam uma frequência elevada (28,95%), o que nos leva a concluir que também estes alunos não acham descabida esta atividade já que a replicam em contexto livre.

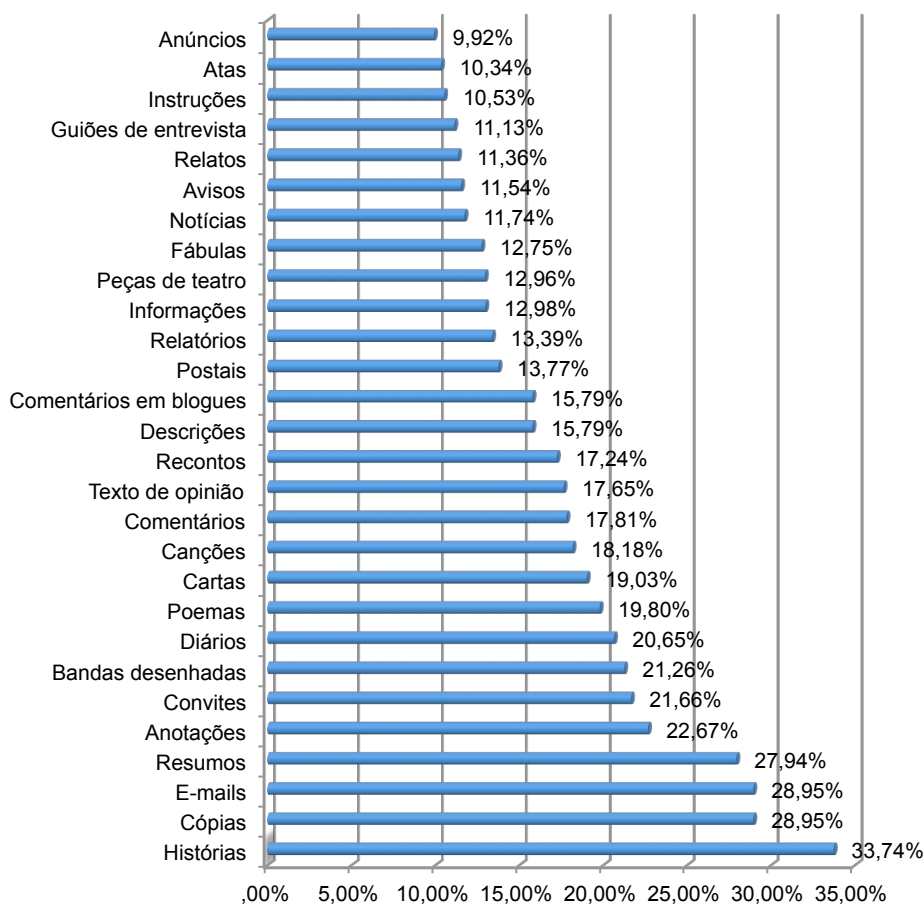


Gráfico 59. Tipo de textos mais escritos por livre vontade no 6.º ano

Relativamente ao ano de escolaridade analisado anteriormente, podemos constatar que a frequência de escrita diminuiu, destacando-se, no entanto, uma maior

utilização da escrita digital com efeitos comunicativos, o *e-mail* (28,95%) e os comentários em blogs (15,79%). Apresentam ainda maior frequência relativamente ao ano anterior a escrita dos seguintes textos: Banda Desenhada, diários, canções, comentários, relatórios, informações, guiões de entrevista e atas. Talvez a escrita de diários (20,65%), uma escrita mais pessoal, mais introspetiva e reflexiva, se comece a assumir nesta faixa etária como um desabafo.

Os textos escritos com menor frequência são os anúncios (9,92%), as atas (10,34%) e as instruções (10,53%).

O gráfico seguinte mostra que a frequência de textos nunca escritos, neste contexto, aumenta relativamente ao ano anterior, sendo mais significativa na escrita de atas (41,58%), comentários em blogs (35,22%) e peças de teatro (32,19%).

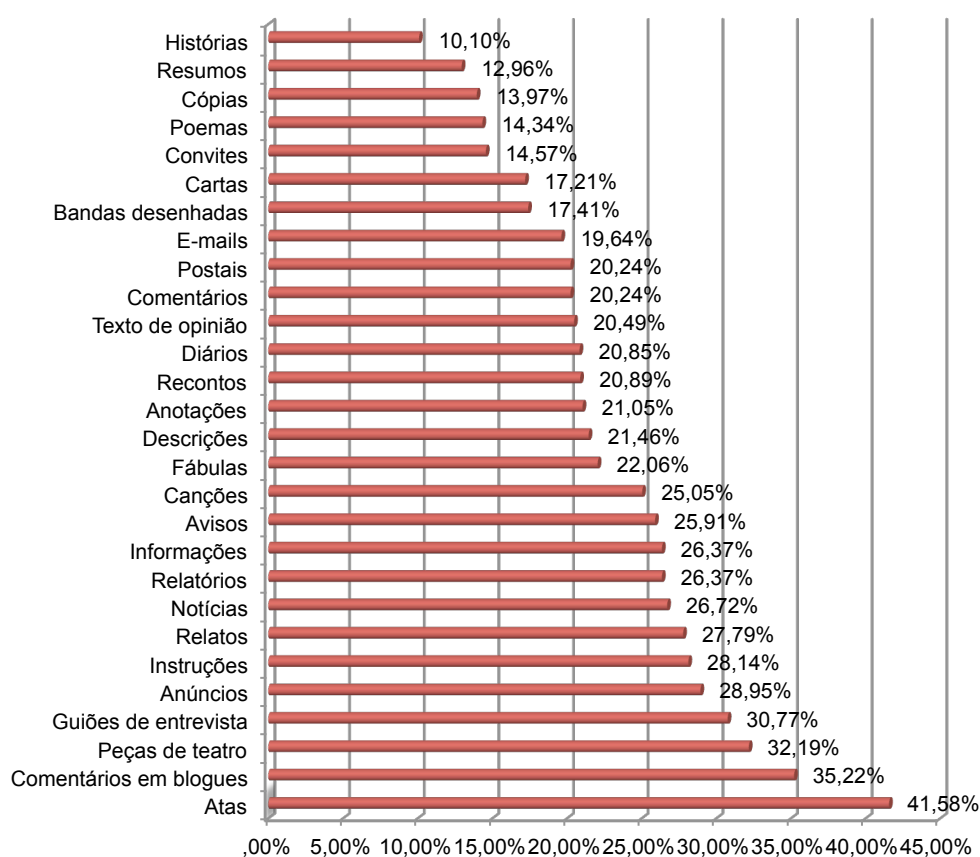


Gráfico 60. Tipo de textos nunca escritos por livre vontade no 6.º ano

De referir que, 10,10% dos alunos nunca escreveram histórias por sua livre iniciativa. Os resumos (12,96%), as cópias (13,97%), os poemas (14,34%) e os convites (14,57%) são apontados como “tipo de textos” nunca escritos.

### 3.2.4 Tipo de textos produzidos pelos alunos em contexto extraescolar no 9.º ano

Neste ano de escolaridade, a frequência de escrita diminui significativamente, não sendo superior a 25,46%. A escrita de *e-mails* apresenta uma frequência de 25,46%, tratando-se do género textual mais escrito pelos respondentes, no entanto, são os alunos do 6.º ano que apresentam uma maior frequência relativamente a este indicador. Os resumos são escritos por 23,11% dos alunos e as histórias por 19,22%.

Dos vinte e oito géneros textuais apresentados, os alunos do 9.º ano são os que escrevem mais vezes comentários (17,85%), valor que cresce conforme aumenta o nível de escolaridade.

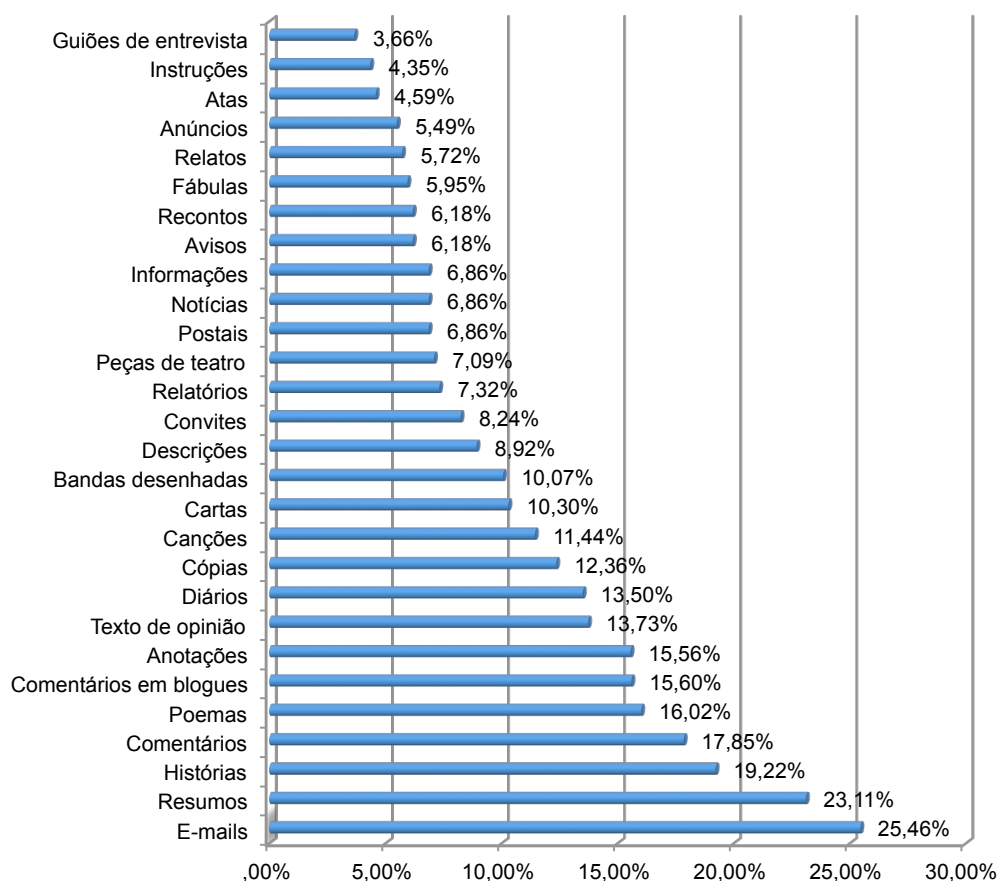


Gráfico 61. Tipo de textos mais escritos por livre vontade no 9.º ano

A escrita de poemas (16,02%) surge, neste nível etário, como uma preferência de escrita livre, logo a seguir aos *e-mails*, aos resumos, às histórias e aos comentários. Depreende-se que este tipo de escrita possa surgir em consequência de um maior conhecimento da própria estrutura do texto mas, também, porque permite ao aluno

expressar os sentimentos e a sensibilidade que emergem ou se fortificam nesta idade, retratando-os de uma forma mais expressiva numa escrita mais intimista (partir de uma emoção, um ideal, um desejo, um sentimento, uma revolta,...) que poderá revelar-se como um desabafo ou uma partilha de afetos ou emoções.

Neste último ano do EB, e de acordo com o gráfico seguinte, a frequência de textos nunca escritos é muito elevada. Destaca-se a escrita de *e-mails* como sendo o texto que 18,81% dos alunos nunca escreveram neste contexto, as histórias (23,57%), os comentários (27,00%), as cartas (30,43%), os textos de opinião (30,89%), os convites (33,41%) as cópias (33,87%) e os comentários em blogues que nunca foram produzidos por 33,94% dos respondentes. Todos os outros géneros textuais apresentam percentagens superiores, culminando na escrita de atas com 50,00% de alunos que nunca as produziram, o que é perfeitamente compreensível neste contexto livre.

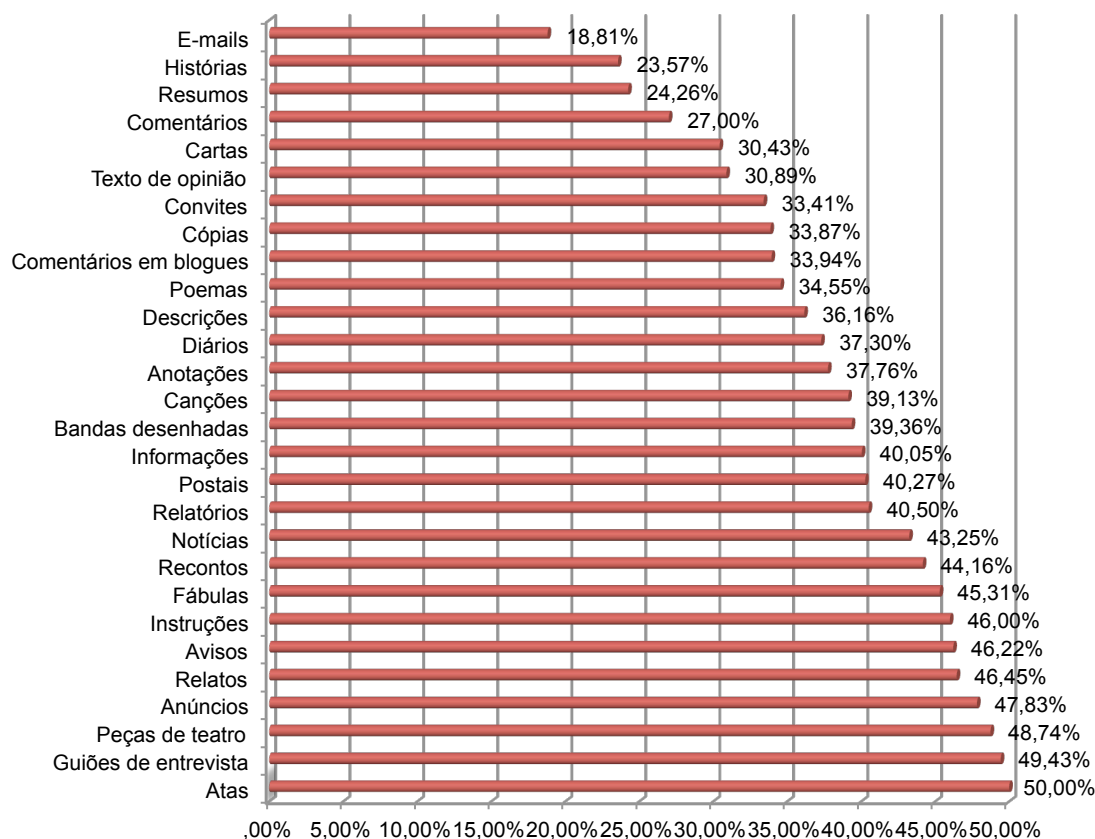


Gráfico 62. Tipo de textos nunca escritos por livre vontade no 9.º ano

Relativamente aos anos anteriores, a forma escrita da língua, produção textual, decresce significativamente, podendo isso ser resultado de fatores como a sua própria desvalorização, assim como um contacto reduzido, quer na sua produção, quer na

utilização do produto. Talvez os alunos acusem, no final do EB, algum cansaço escritural – não só extraescolar, mas também escolar, como se tinha verificado.

Ora estes dados não são negligenciáveis para a escola, em geral, e para o professor de LP, em particular, sempre a tempo de um exercício de “boa influência” no sentido de motivar o aluno para que a escrita ocorra também para além do contexto escolar, por vontade própria e pelo prazer de escrever.

### **3.2.5 Síntese da análise do tipo de textos produzidos nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto extraescolar**

Em contexto extraescolar, apesar da liberdade escritural supostamente existente, verifica-se uma forte influência do contexto escolar, condicionando as escolhas dos alunos, com maior incidência nos alunos dos 4.º e 6.º anos. Com efeito, verifica-se que os textos que mais escrevem são as cópias e as histórias, textos marcadamente escolares. Crê-se que esta situação se deverá a uma maior ligação afetiva com o professor titular (monodocência), no 4.º ano, que se irá desvanecendo nos outros anos de escolaridade.

No 9.º ano, já se verifica um maior desprendimento em relação ao professor, surgindo a escrita *on-line* com objetivos comunicativos (*e-mail*) como aquela que os alunos produzem com uma maior frequência. Destacam-se também os comentários em blogues. São ainda preferências dos alunos textos mais reflexivos e intimistas, como os diários ou a escrita de poemas.

A tabela seguinte mostra que, também neste contexto, o volume de escrita decresce do 4.º ao 9.º ano, em quase todos os tipos de texto. O 6.º ano, contudo, é exceção nos casos das anotações, atas, BD, canções, diários, *e-mails*, guiões de entrevista e relatórios. Digamos que, por um lado, parece que a escrita se especializa, com a prática mais significativa de géneros como os relatórios ou a redação de anotações e, por outro, se amplia para interesses que começam a conjugar-se com o desenvolvimento identitário do sujeito e as suas necessidades de comunicação com os pares.

Tabela 12. Tipo de textos escritos em contexto extraescolar

Tipo de textos	Ano de escolaridade		
	4.º ano	6.º ano	9.º ano
Anotações	19,44%	22,67%	15,56%
Anúncios	14,10%	9,92%	5,49%
Atas	5,77%	10,34%	4,59%
Avisos	18,16%	11,54%	6,18%
Bandas desenhadas	20,73%	21,26%	10,07%
Canções	16,88%	18,18%	11,44%
Cartas	19,44%	19,03%	10,30%
Comentários	16,67%	17,81%	17,85%
Comentários em blogues	8,55%	15,79%	15,60%
Convites	22,44%	21,66%	8,24%
Cópias	48,50%	28,95%	12,36%
Descrições	22,01%	15,79%	8,92%
Diários	16,03%	20,65%	13,50%
E-mails	15,60%	28,95%	25,46%
Fábulas	16,45%	12,75%	5,95%
Guiões de entrevistas	10,04%	11,13%	3,66%
Histórias	46,58%	33,74%	19,22%
Informações	12,39%	12,98%	6,86%
Instruções	14,10%	10,53%	4,35%
Notícias	12,82%	11,74%	6,86%
Peças de teatro	13,68%	12,96%	7,09%
Poemas	20,51%	19,80%	16,02%
Postais	17,09%	13,77%	6,86%
Recontos	33,33%	17,24%	6,18%
Relatórios	11,75%	13,39%	7,32%
Relatos	16,88%	11,36%	5,72%
Resumos	38,89%	27,94%	23,11%
Textos de opinião	18,38%	17,65%	13,73%

Em suma, a tabela apresentada reflete um notório investimento dos alunos na escrita em contexto extraescolar em que são replicadas práticas marcadamente académicas, o que revela a preocupação dos alunos numa escrita para aprender e para contar, embora surjam outros géneros preferenciais no último ano do EB.

### 3.3 Síntese da análise do tipo de textos produzidos nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar e extraescolar

A análise efetuada aponta diferenças relevantes entre os três ciclos relativamente às práticas de escrita obrigatória e livre dos alunos. Verifica-se que a frequência com que os respondentes trabalham diferentes tipos de texto diminui à medida que avançam na escolaridade.

Para o grupo de alunos do 9.º ano não existe nenhum tipo de texto cuja frequência seja superior a 50%, ao contrário do que acontece no 4.º ano. A escola deverá dar resposta a este *deficit* escritural, pois, sendo a escrita objeto de ensino-



aprendizagem, este será um dos grandes desafios a superar por professores e alunos. De acordo com Vilas-Boas (2001), a escola não pode promover só atividades que impliquem escrita, mas sim promover estratégias que envolvam o aluno na escrita.

Os resultados revelam que os gêneros textuais produzidos com maior frequência, na escola, são os que se creem ligados a objetivos de aprendizagem.

No contexto extraescolar, observamos uma prevalência de escrita relacionada com fins de comunicação, criação e reflexão.

A percepção dos alunos relativamente às suas práticas de escrita e às operações cognitivas que lhes estão associadas dá-nos pistas muito relevantes para configurações didáticas mais ajustadas, mais eficazes para os sujeitos, e mais fiéis à complexidade dos textos.

De forma a possibilitar uma comparação mais eficaz, a figura seguinte permite uma análise entre os dois contextos em estudo, nos anos finais do EB, em que se analisa os três tipos de texto que os alunos escreveram muitas vezes com maior frequência.

Verifica-se que as histórias, produção de texto narrativo, são uma prática comum e transversal a todos os ciclos e contextos, o que se poderá justificar pelo facto de a aquisição oral da estrutura narrativa ocorrer precocemente, na infância, conjuntamente com as emoções agradáveis produzidas por este tipo de texto, levando as crianças, desde muito cedo, a gostar de ouvir histórias (Sim-Sim, 2007) e, posteriormente, de as escrever.

Observamos que os resumos, uma escrita com cariz eventualmente académico, escrita para aprender, são uma prática também muito frequente, exceto no 6.º ano, em contexto extraescolar, em que emerge com maior expressão a escrita *on-line* com a produção de *e-mails*.

Ao contrário do que seria expectável, um dos textos (re)produzidos com maior frequência são as cópias, embora desprovidos da vertente compositiva: tanto os alunos do 4.º ano como os do 6.º ano as realizam com bastante frequência, replicando livremente em contexto extraescolar esta atividade de escrita, o que já não se verifica no 9.º ano, em que os alunos preferem os textos de opinião, no contexto escolar, e os *e-mails*, no contexto extraescolar. No 9.º ano, emerge claramente a vertente argumentativa na escrita, seja através de moldes mais escolarizados, no texto de opinião, seja, eventualmente, em moldes de macroestrutura mais livre, como o *e-mail* possibilita.

A julgar pela figura 14, a frequência de escrita de histórias, cópias e resumos é sempre superior no contexto escolar, como seria de esperar. As cópias apresentam uma frequência superior em contexto escolar no 4.º e 6.º anos, embora aumente ligeiramente no 6.º ano em contexto livre.

A escrita de *e-mails* surge com mais frequência no 6.º ano (28,95%), decrescendo no 9.º ano (25,46%). No 4.º ano não se encontra entre os três primeiros textos mais escritos pelos alunos.

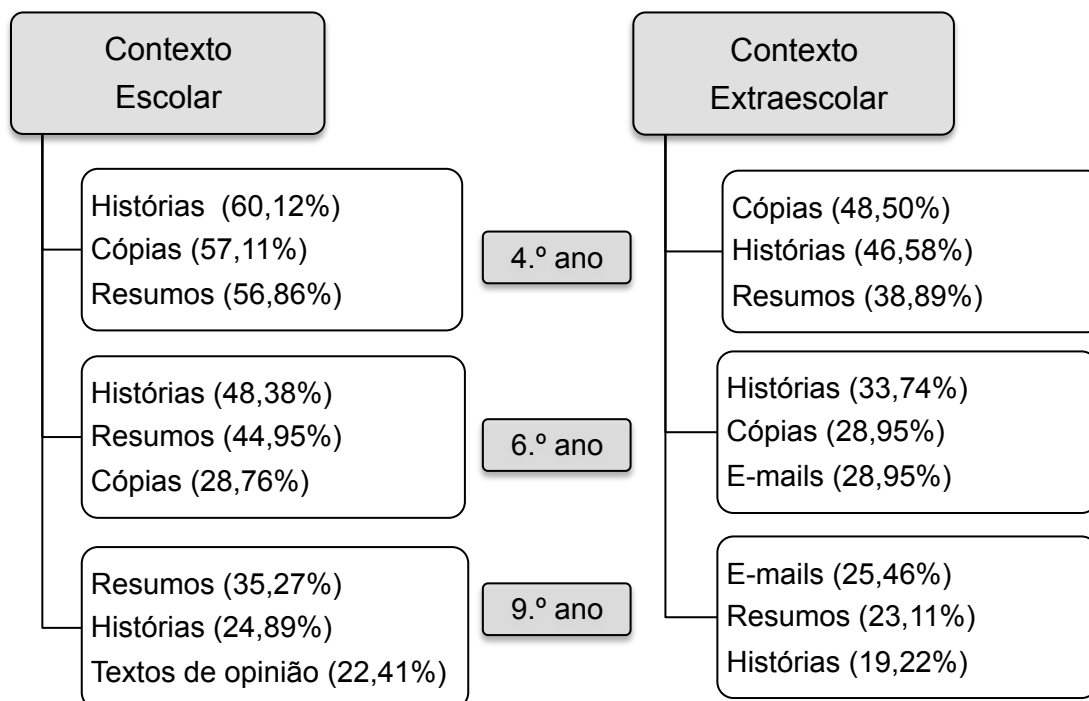


Figura 14. Tipo de textos mais escritos no contexto escolar e extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos

Como elucida a figura acima, a escrita de histórias consta em todos os anos e contextos, posicionando-se entre os três primeiros textos que os inquiridos escrevem com mais frequência. No entanto, como podemos observar pelo gráfico seguinte, a sua frequência decresce do 4.º ano ao 9.º ano, tanto no contexto escolar como no contexto extraescolar. O volume de escrita de histórias decresce conforme aumenta o nível de ensino. É perfeitamente justificável que, no contexto extraescolar, este “tipo de texto”, abundante na escola, seja mais preterido pelos alunos.

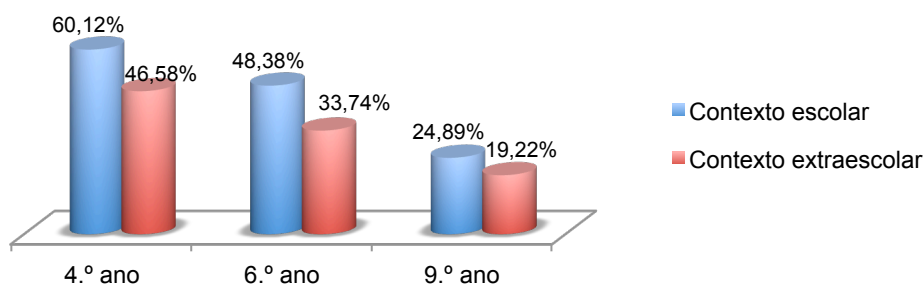


Gráfico 63. Escrita de histórias nos 4.º, 6.º e 9.º anos no contexto escolar e extraescolar

Fazendo uma análise comparativa mais pormenorizada, o gráfico seguinte revela uma utilização crescente do *e-mail* conforme aumenta o nível de escolaridade, tanto num contexto como noutro. De salientar que os inquiridos usam este sistema de comunicação de forma mais assídua fora da escola, pois o mesmo permite o envio de mensagens, imagens, vídeos, áudios para qualquer pessoa que possua um endereço de correio eletrónico.

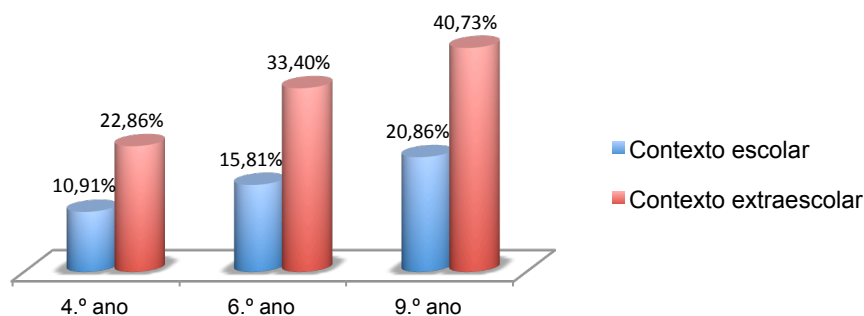


Gráfico 64. Escrita de e-mails nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar e extraescolar

Pela análise efetuada, constatamos que existe um conjunto de práticas de escrita que ocorre de forma muito mais expressiva fora da escola do que dentro da escola, o que vem validar a importância deste contexto, em que o aluno poderá sentir a influência do professor, mas tem a liberdade de usufruir dos prazeres da escrita sem se preocupar com práticas, que são propostas pelos professores, por imposição dos documentos que regulamentam os currículos.

Constata-se a importância deste contexto livre, no qual se verifica a relevância da escrita na vida dos alunos e a ocorrência de práticas de forma mais intensa em contexto livre, nomeadamente peças de teatro, poemas e canções ou a multimodalidade da Banda Desenhada, guiões de entrevistas, escrita com fins comunicacionais: *e-mails*, comentários em blogues, convites, cartas, postais ou textos injuntivos, tais como instruções, anúncios e avisos.

Cabe à escola incentivar os seus alunos a participarem ativamente em experiências que proporcionem relações afetivas com a escrita e com os textos, o que implica conceder-lhes tempo e oportunidades para a vivência de momentos que motivem tanto para uma escrita individual como colaborativa, com fins académicos, comunicativos ou recreativos.

## 4. Motivação para a escrita

A escrita, enquanto sistema comunicativo, surge da necessidade que o homem tinha de controlar o ambiente em que vivia. A escrita possibilitou uma maior organização do pensamento e uma maior consciência dos factos. Tornou-se de extrema importância nas relações sociais, na difusão do conhecimento e na disseminação de informações.

Hoje, com a constante evolução tecnológica, conseguimos encurtar distâncias e estabelecer contacto, através da escrita, em tempo real, com pessoas que se encontram em diferentes partes do mundo.

A motivação para a escrita deverá proporcionar/ancorar-se na valorização da escrita, dentro da nossa cultura, apontando para as vantagens do seu domínio e aperfeiçoamento constantes. Saliencia-se o facto de que o ato de escrever é complexo, envolvendo capacidades linguísticas, cognitivas, pragmáticas e culturais.

Para uma boa escrita, então, e como temos visto, não será suficiente conhecer as regras gramaticais da língua e dominar um bom vocabulário; o escrevente deverá estar motivado e querer escrever.

### 4.1 Motivação para a escrita em contexto escolar

Em contexto escolar, a escrita deveria ser encarada pelo aluno como uma atividade útil e prazerosa, um caminho divertido a seguir, um desafio atrativo e desafiador que o leve a perceber as suas próprias competências conducentes à produção textual. São vários os fatores que podem ser considerados como estímulos da vontade dos alunos para escrever, desde interesses individuais associados a componentes afetivas ou cognitivas, ou interesses situacionais decorrentes de certas condições ou estímulos ambientais que promovem o interesse em contextos particulares.

Neste estudo, foram determinados oito indicadores que focam tanto o suporte de escrita, como o modo como o aluno escreve (sozinho ou acompanhado), os possíveis leitores (colegas ou professor), o interesse pelo tema ou a finalidade avaliativa do texto. Foi usada uma escala de *Likert* com os seguintes valores – *concordo muito, concordo, concordo pouco, nem concordo nem discordo, não concordo e sem opinião*. Os dados em análise apresentam os valores *de concordo muito e não concordo*.

#### 4.1.1 Motivação dos alunos dos anos finais do ensino básico para a escrita em contexto escolar

Mostram-nos os dados, que o tema do texto constitui um fator determinante de motivação para a escrita, obviamente quando o mesmo é do interesse dos escreventes, pois 55,65% dos alunos dos anos finais do EB apontam este indicador como sendo o aspeto mais motivador de escrita.

Neste contexto, surge o aspeto avaliativo como determinante da motivação (46,53%), uma escrita para se ser avaliado, em que o aluno recebe o texto corrigido, com comentários, ou não, e uma nota avaliativa. Uma produção textual simplesmente para cumprir uma obrigação escolar.

A preferência dos alunos relativamente ao modo de escrita, isto é, como um ato isolado ou um ato social, posiciona-se numa clara preferência pela escrita individual (43,60%), o que não nos surpreende devido às práticas escolares também privilegiarem a escrita individual. A escrita acompanhada apenas constitui um fator motivador para 22,26% dos respondentes.

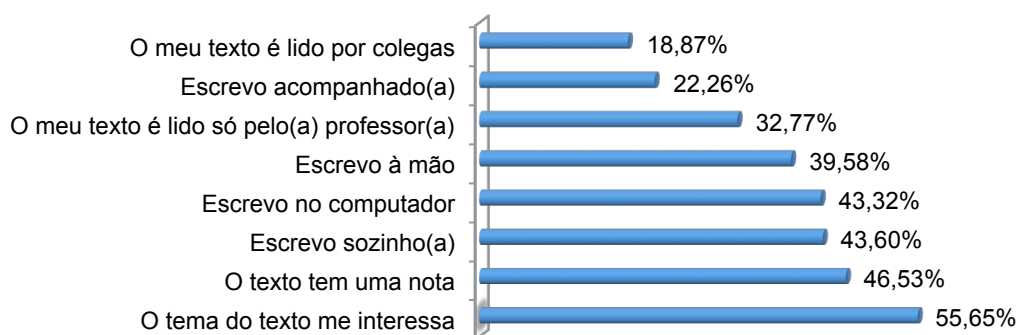


Gráfico 65. Fatores mais motivadores de escrita a pedido do professor de Língua Portuguesa

O uso do computador na escrita de textos pode ser entendido como um fator motivador e facilitador de escrita, sendo também considerado como um instrumento mediador em todo o processo. Escrever no computador constitui um fator de motivação para 43,32% dos respondentes. No entanto, os dados revelam-nos que escrever à mão não deixou de motivar 39,58% dos alunos para a escrita.

Destaca-se que os textos dos alunos serem lidos pelos colegas não constitui um aspeto de motivação para a escrita, referido apenas por 18,87% dos respondentes. É de notar, talvez, a falta de hábito dos alunos em práticas colaborativas de escrita e de socialização dos seus textos – o que, decerto, abre vias de exploração didáticas relevantes, inclusivamente em linha de conta com o que diz a investigação sobre a didática e o desenvolvimento na escrita (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira, 2008).

No gráfico seguinte, analisamos os aspetos considerados menos motivadores de escrita apontados pelos alunos dos anos finais do EB, embora com uma frequência de respostas muito baixa.

Destaca-se que o texto ser lido pelos colegas é um aspeto pouco motivador de escrita (14,58%), logo seguido de uma escrita acompanhada (9,05%) e de “o texto ser lido só pelo(a) professor(a)” (8,45%).

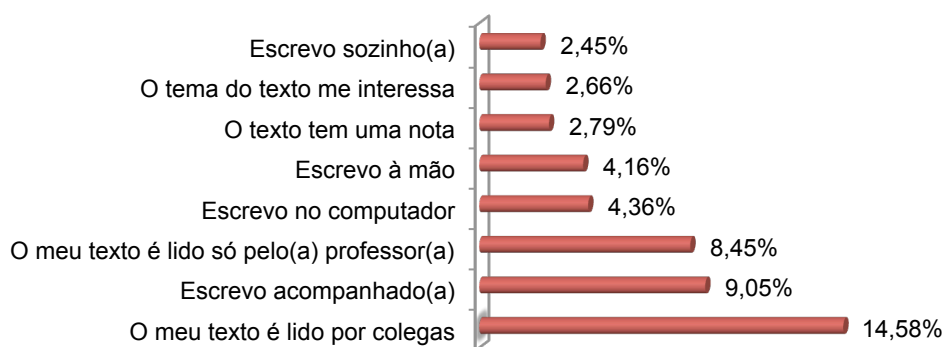


Gráfico 66. Fatores menos motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa

Apenas 4,36% dos respondentes referem que escrever no computador é um fator menos motivador. A escrita à mão é assinalada por 4,16% dos alunos. O texto ter uma nota, o tema do texto interessar ou escrever sozinho apresentam uma baixa frequência de respostas, menos de 3%.

#### 4.1.2 Motivação dos alunos do 4.º ano para a escrita em contexto escolar

Os alunos do 4.º ano ficam com mais vontade de escrever quando o tema do texto lhes interessa (64,34%) ou quando ao texto está subjacente a atribuição de uma nota avaliativa (54,71%), servindo esta como uma recompensa pelo esforço dedicado à escrita (gráfico 67).

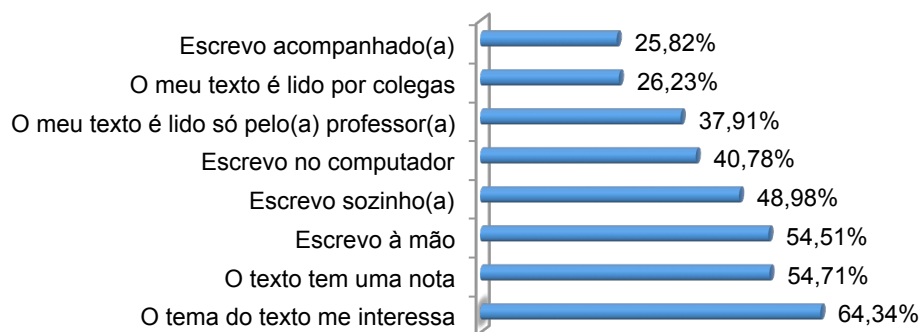


Gráfico 67. Fatores mais motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa no 4.º ano

Para os alunos deste nível de ensino, escrever à mão (54,51%) ainda constitui um fator de maior motivação relativamente à escrita no computador (40,78%). Escrever sozinho (48,98%) é outra das preferências, relativamente ao escrever acompanhado (25,82%). Neste contexto, parece evidenciar-se alguma resistência ao trabalho de escrita colaborativa.

O facto de os textos produzidos serem lidos só pelo professor (37,91%) ou lidos pelos colegas (26,23%) não é absolutamente determinante da vontade de escrever. Verifica-se alguma resistência na exposição da escrita individual a outros elementos ainda que se trate dos colegas ou do próprio professor.

O gráfico seguinte evidencia os fatores que os alunos não concordam que sejam tão estimulantes da vontade de escrever: a leitura dos seus escritos por colegas (10,04%), escrever acompanhado (8,40%) ou o texto ser lido só pelo professor (7,38%).

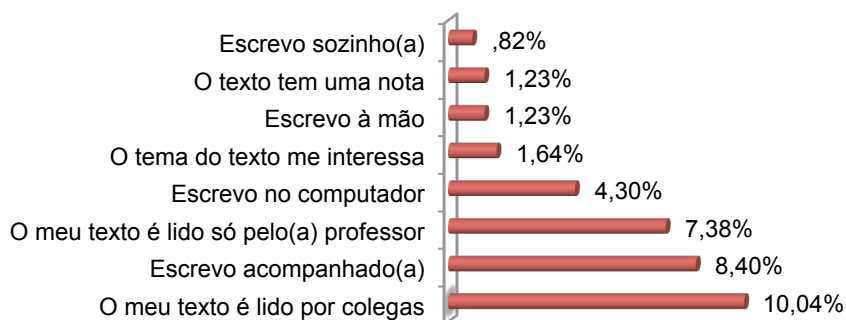


Gráfico 68. Fatores menos motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa no 4.º ano

A escrita no computador é mencionada por apenas 4,30% dos alunos como sendo um fator de menor motivação, mas, com uma frequência ainda mais baixa, o facto de a escrita ser à mão (1,23%).

#### 4.1.3 Motivação dos alunos do 6.º ano para a escrita em contexto escolar

Para os alunos do 6.º ano, o tema do texto estar de acordo com os seus interesses continua a ser um importante estímulo da vontade de escrever (49,81%). Os alunos face a uma proposta de escrita de tema livre ou de tema sugerido pelo professor, mas que seja do seu interesse, demonstraram uma maior receptividade perante a atividade, constituindo este facto um fator motivacional capaz de aumentar o interesse do aluno face à escrita.

Surge neste ano de escolaridade, com maior frequência, a escrita com a utilização do computador como fator motivante e impulsionador da vontade de escrever (47,30%). A tecnologia, ao dispor da educação, emerge como um meio aliciante e motivador. O uso do computador torna-se pertinente no dia a dia de um aluno, contribuindo para aumentar a sua vontade de escrever.

A motivação com base na nota avaliativa ainda se manifesta como determinante da produção textual (47,10%). De facto, a escrita ainda é usada por muitos professores com o intuito de avaliar, correndo-se o risco de o aluno apenas a vislumbrar como uma tarefa académica e não lhe atribuir outras funcionalidades.

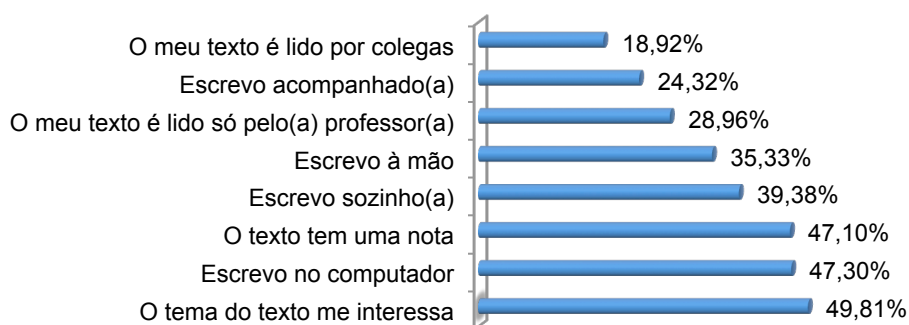


Gráfico 69. Fatores mais motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa no 6.º ano

Escrever sozinho (39,38%) e escrever à mão (35,33%) são estimulantes da vontade dos alunos em produzirem escritos. Os alunos continuam, portanto, a encarar a escrita como um ato isolado, um processo solitário de entrega aos seus pensamentos, às suas vivências e experiências de vida.

O gráfico seguinte diz-nos que um dos aspetos menos motivadores de escrita é o texto ser lido só pelo professor (12,55%). A finalidade de escrita meramente académica, em que o texto produzido se destinava apenas à leitura por parte do professor, não constitui um aspeto motivador de escrita para os alunos; trata-se, na verdade, de uma finalidade de escrita bastante redutora, que não promove a divulgação dos escritos.

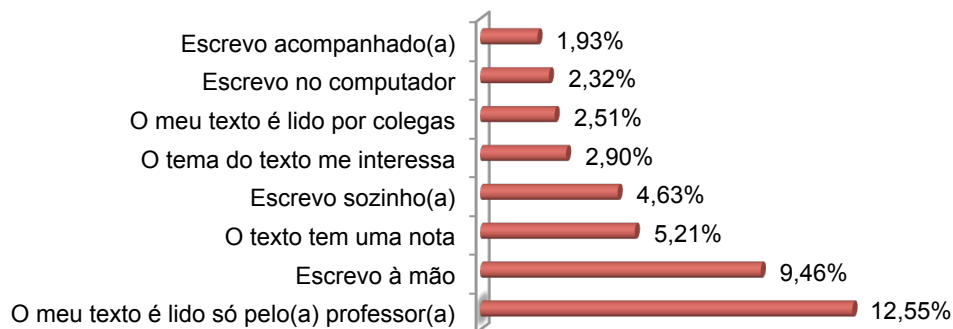


Gráfico 70. Fatores menos motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa no 6.º ano



A escrita de um texto à mão (9,46%), embora numa frequência baixa, é apontada como um fator pouco motivante de escrita. O texto ter uma nota avaliativa é referido por 5,21% dos respondentes como um elemento que não contribui para aumentar a vontade de escrever. Apenas 4,63% dos alunos consideram que escrever sozinhos é um aspeto pouco determinante na vontade de escrever. É notória a valorização e a preferência pela escrita individual.

#### 4.1.4 Motivação dos alunos do 9.º ano para a escrita em contexto escolar

Neste ano de escolaridade, tal como nos anos anteriores, o interesse pelo tema constitui o maior fator de motivação para a escrita escolar (53,03%), sendo determinante para o sucesso das atividades de escrita, em qualquer ano final do EB. Os docentes deverão repensar práticas de escrita no sentido de que sejam os alunos a escolher as temáticas livremente ou que sejam lançadas propostas de entre os interesses das crianças e jovens para que a escrita não seja encarada, nas escolas, cada vez mais como algo enfadonho e pouco desafiador. A discussão de temas parece, portanto, ser uma via aliciante. Por outro lado, a enorme adesão aos temas como fator determinante de motivação poderá estar relacionada com o facto de ser pelos temas que os textos “entram” nas vidas escolares dos alunos, o que, tendo em conta a variedade de géneros textuais que deverão ser ensinados/aprendidos/praticados, pode vir a ser extremamente redutor.

Os alunos do último ano do EB preferem escrever sozinhos (42,64%), embora, no 6.º ano, essa vontade seja menor (39,38%). Talvez se justifique devido à extensão dos programas no 9.º ano e à necessidade do seu cumprimento, assim como à existência de exames finais, o que não é compatível com práticas de escrita colaborativas ou cooperativas que, às vezes, seriam desejáveis.

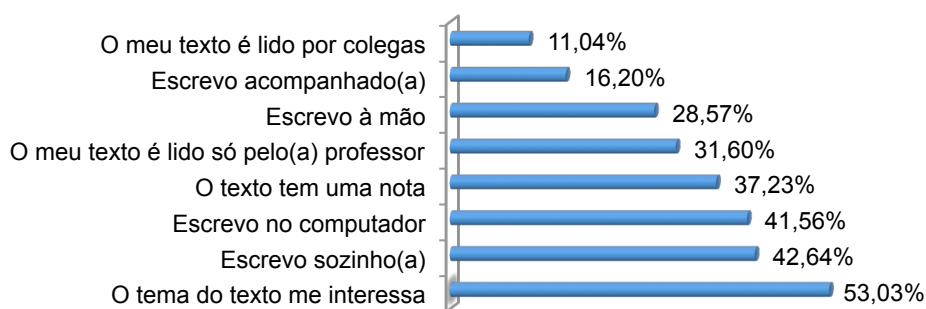


Gráfico 71. Fatores mais motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa no 9.º ano

Os alunos do 9.º ano valorizam mais a escrita no computador (41,56%) do que a escrita à mão, assinalada esta por apenas 28,57% dos respondentes. Relativamente à atribuição de uma nota avaliativa (37,23%), os alunos deste nível de ensino não atribuem tanta importância, como fator muito motivador de escrita, talvez devido a uma maior autonomia, maior consciência das diferentes finalidades de escrita, além da avaliativa.

Para alguns alunos (31,60%), o texto ser lido só pelo professor contribui para aumentar o seu interesse no que se refere à escrita. No entanto, o texto ser lido pelos colegas (11,04%) já não é uma prática que contribua tanto para aumentar a vontade de escrever. Os alunos escrevem essencialmente para mostrar as suas capacidades aos professores que têm por objetivo avaliar, e não aos colegas que poderiam emitir uma opinião ou fazer um comentário favorável ou não.

O gráfico seguinte vem reforçar a ideia anterior, uma vez que 21,65% dos respondentes consideram que o texto ser lido pelos colegas é um aspeto pouco motivador de escrita. O hábito de escrita de modo acompanhado é referido por 14,04% dos alunos como sendo pouco indutor da vontade de produzir um texto.

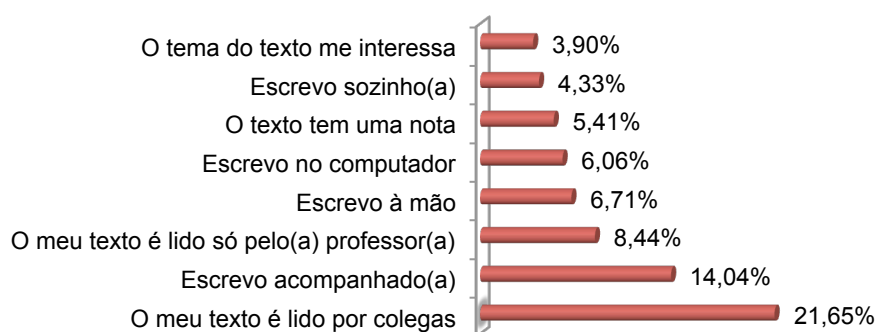


Gráfico 72. Fatores menos motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa no 9.º ano

O texto ser lido só pelo professor, neste ano de escolaridade, é apenas assinalado como pouco motivador por 8,44% dos respondentes.

O tema do texto ser do interesse dos alunos só é referido como pouco motivador por 3,90% dos alunos do 9.º ano. A escrita no computador é vista por 6,06% dos respondentes como um fator pouco motivante para a produção textual.

#### 4.1.5 Comparação entre os resultados da análise dos fatores de motivação para a escrita de um texto em contexto escolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos

Numa análise comparativa dos dados, tal como nos mostra o gráfico 73, no contexto escolar, o principal fator de motivação para a escrita de um texto é, de facto, o interesse pelo tema, aspeto referido pelos alunos dos três níveis de escolaridade. Além do interesse pelo tema, escrever um texto para receber uma nota avaliativa também constitui um fator motivante de escrita, embora geralmente seja avaliado apenas o produto e não o processo. Os alunos do 4.º ano (54,71%) são os que mais se motivam com a avaliação, talvez devido à necessidade de se afirmarem no mundo da escrita e de autorregular o seu processo de aprendizagem através do *feedback* do professor ou da avaliação atribuída aos seus escritos. Esta tendência decresce conforme aumenta o ano de escolaridade.

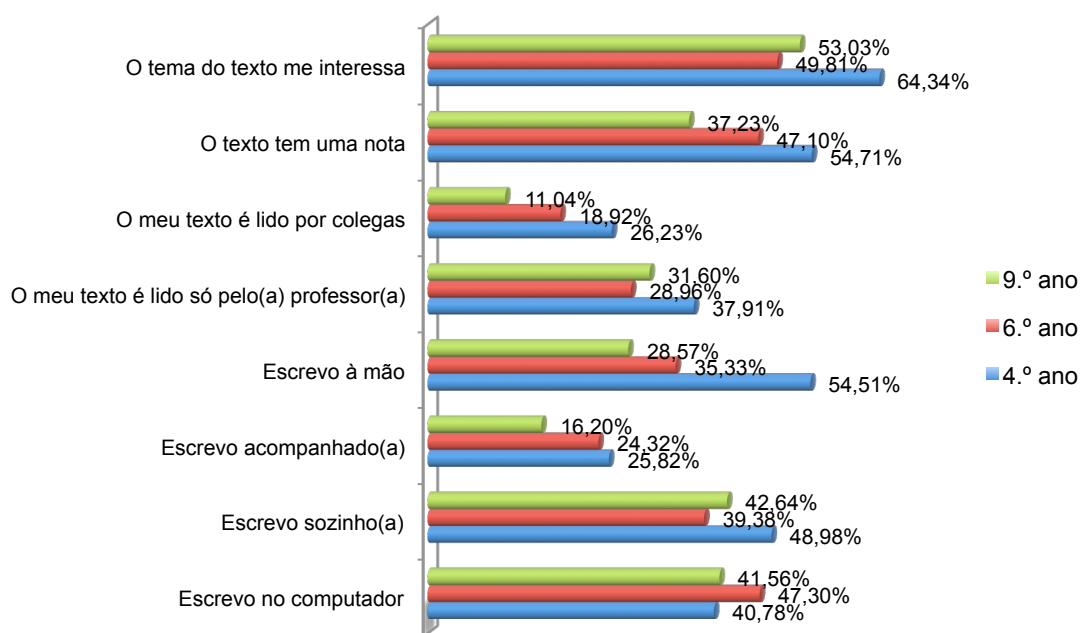


Gráfico 73. Fatores mais motivadores de escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa

A leitura dos textos apenas pelo professor motiva mais os alunos do 4.º e do 9.º anos para a escrita, embora a frequência de respostas seja baixa.

A escrita de um texto ainda é vista como um ato individual: a maioria dos alunos preferem escrever sozinhos, principalmente os mais novos, encarando o processo de escrita como uma experiência individual e única, talvez por implicar escolhas pessoais ao nível das ideias e das palavras que refletem o seu estilo de escrever.

Escrever com companhia não é motivador para os alunos, podendo denotar-se alguma resistência à escrita colaborativa. No entanto, os mais novos (25,82%) apresentam uma maior frequência na adesão à escrita colaborativa: poderão sentir-se mais acompanhados no processo de escrita devido à menor autonomia, relativamente aos alunos dos outros níveis de ensino.

Neste contexto, parece evidenciar-se alguma resistência à exposição da escrita individual, aos colegas, diminuindo a frequência conforme avança o nível de escolaridade.

Relativamente aos suportes de escrita, papel ou ecrã, ou instrumentos de escrita, caneta/lápis ou computador, o gráfico seguinte permite-nos a comparação entre a escrita à mão ou a escrita no computador como possíveis fatores indutores de motivação para a produção textual em contexto escolar.

Partindo do pressuposto de que o computador é um instrumento facilitador do processo de escrita, pretendeu-se verificar se os alunos o consideram como um elemento motivador na produção dos seus escritos. Assim sendo, os dados dão-nos a conhecer que os alunos do 4.º ano preferem a escrita à mão (54,51%) – o que, de resto, pode estar relacionado com o domínio da motricidade fina e a novidade que o gesto (físico) de escrever ainda constitui -, enquanto, nos outros ciclos de ensino, o computador constitui um fator de maior motivação.

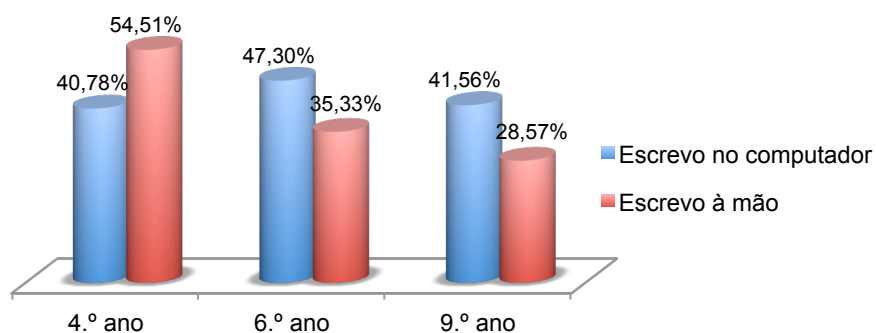


Gráfico 74. Escrita à mão ou no computador como fator de motivação de escrita a pedido do professor de Língua Portuguesa

Numa análise mais pormenorizada, os dados constantes do gráfico seguinte revelam a consciência, por parte dos respondentes, de que o computador é um instrumento que motiva para a escrita.

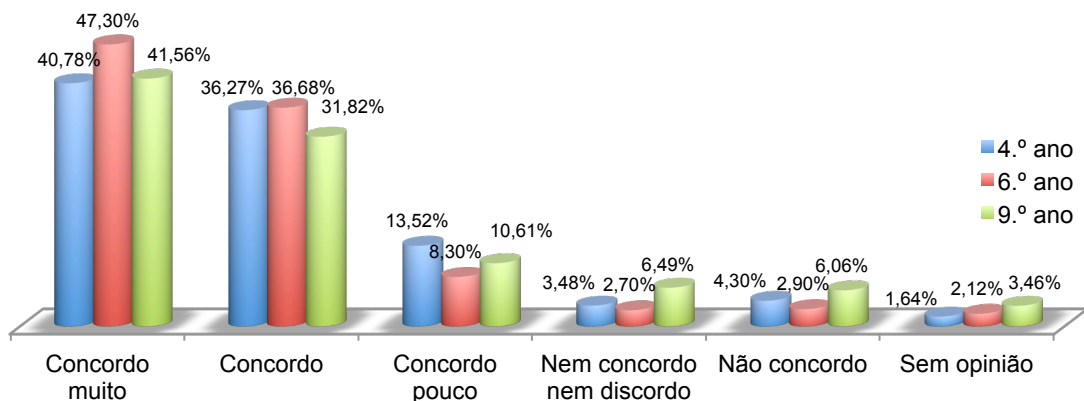


Gráfico 75. Utilização do computador como fator de motivação para a escrita a pedido do professor de Língua Portuguesa

Trata-se de uma ferramenta cujo processador de texto aumenta o interesse dos alunos, pois é fácil corrigir, modificar sem deixar marcas, o que não acontece no papel. É fundamental a existência de práticas pedagógicas que incluam o uso das TIC para que os alunos beneficiem das suas potencialidades, devendo os docentes empenhar-se numa simbiose entre as tecnologias e as metodologias mais inovadoras.

## 4.2 Motivação para a escrita em contexto extraescolar

Tendo em conta que o contexto extraescolar apresentaria fatores de motivação naturalmente diferentes do contexto escolar, os indicadores para esta questão foram determinados de acordo com o que seria considerado impulsionador de uma escrita livre, na linha de outros estudos da equipa (Cardoso, 2009). No entanto, em ambos os contextos é focada a questão do suporte de escrita (computador), a forma social de escrita (escrever com os amigos) e a publicação ou divulgação dos seus escritos.

### 4.2.1 Motivação dos alunos dos anos finais do ensino básico para a escrita em contexto extraescolar

De acordo com o que nos mostra o gráfico seguinte, a amostra em estudo considera o estado de espírito determinante da vontade de escrever, sobretudo o estado de alegria (36,23%), embora se verifique uma distribuição muito homogénea dos dados. Também a leitura de um texto, ler para escrever, é inspiradora para a escrita (32,93%).

Num contexto de diversidade, a vontade de escrever surge como um processo decorrente das vivências dos respondentes, um passeio ou uma viagem (30,94%), pela

interação que se estabelece entre o conhecimento que possuem, as novas experiências de aprendizagem e a necessidade de colocar em comum situações individuais vividas.

Também neste contexto a utilização do computador não é determinante da vontade de escrever um texto, embora 29,77% dos respondentes a assinalem como um fator de maior motivação.

Outras atividades desenvolvidas individualmente ou em grupo são incitadoras do gosto de escrever, tais como a visualização de imagens sugestivas (27,91%), a convivência social com os amigos (27,04%), ver um filme (26,76%) ou escrever com os amigos (26,33%) – a escrita colaborativa a ser evidenciada, embora por uma baixa percentagem de alunos.

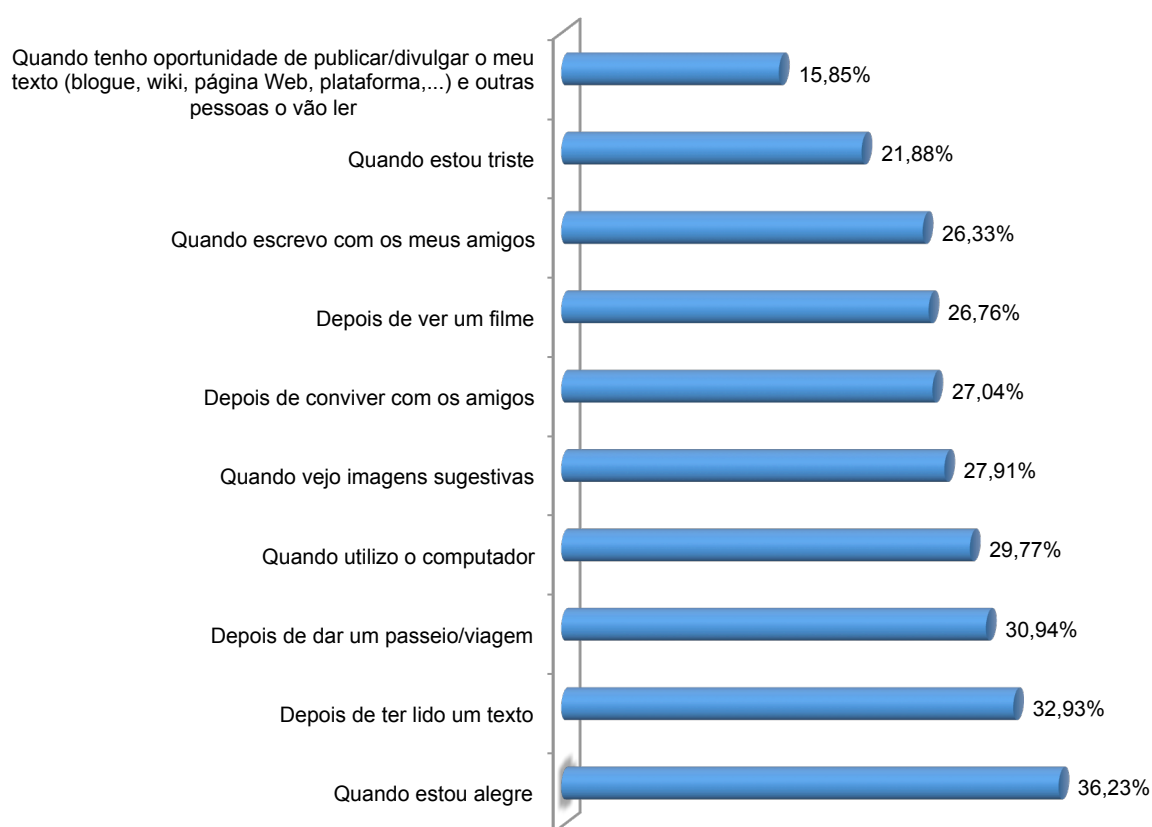


Gráfico 76. Fatores mais motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar

Os dados dão-nos, ainda, a conhecer que o estado de espírito, em concreto, o estado de tristeza (21,88%), ou a publicação/divulgação do que escrevem com a finalidade de ser lido por outras pessoas (15,85%) não são os motivos que mais levam os alunos a escrever.

O gráfico 77 vem mostrar os fatores que os alunos não concordam que sejam motivadores de escrita, tais como a publicação dos seus escritos (19,87%) e a escrita quando se encontram tristes (17,58%), o que corrobora o que acabámos de ver.

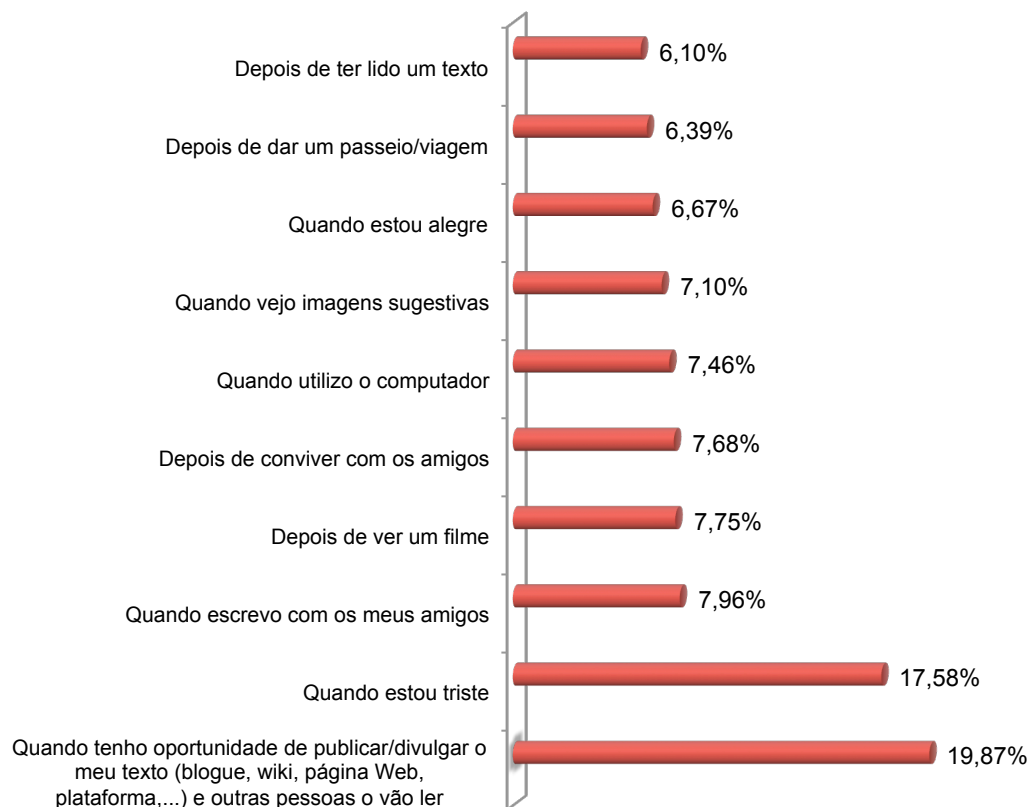


Gráfico 77. Fatores menos motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar

Destaca-se que 7,46% dos respondentes não concordam que o computador seja um fator de motivação para a escrita.

Os restantes indicadores apresentam valores homogêneos, com uma baixa frequência de resposta.

#### 4.2.2 Motivação dos alunos do 4.º ano para a escrita em contexto extraescolar

De acordo com os dados que nos são dados a conhecer pelo gráfico seguinte, os alunos do 4.º ano sentem-se mais motivados para a escrita quando estão alegres (47,44%), sendo a alegria um sentimento de felicidade, plenitude e de satisfação interior.

Ao contrário, o sentimento de tristeza leva apenas 18,80% dos alunos do 4.º ano à escrita - claramente, os sentimentos/estados de espírito a influenciarem a vontade de escrever.

A leitura anterior de um texto é inspiradora da vontade de escrever (45,09%), o que poderá ser indicador de uma estratégia de promoção da escrita, a fomentar em sala de aula: ler para posteriormente produzir escrita.

Os passeios ou as viagens motivam os alunos para a escrita (42,31%); desta forma terão um motivo para escrever, algo para ser contado, uma escrita com intencionalidade. As imagens sugestivas (37,18%) também geram vontade de escrever, assim como o convívio com os amigos (36,32%).

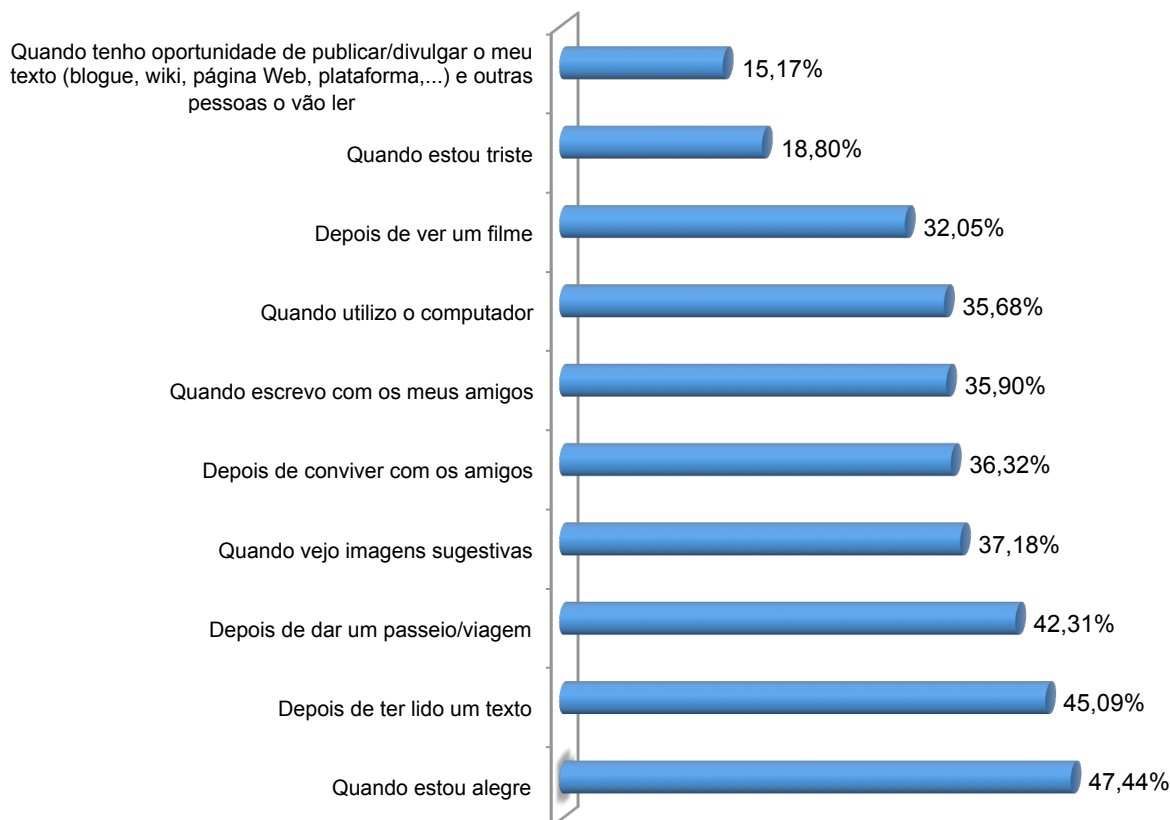


Gráfico 78. Fatores mais motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar no 4.º ano

A escrita com os amigos, de forma acompanhada, também é assinalada como um fator de motivação (35,90%). Já a visualização de um filme (32,05%) não é, de forma tão expressiva, entendida como desencadeadora de escrita.

Relativamente à utilização das TIC na escrita e divulgação de textos, o uso do computador é considerado por 35,68% dos alunos como um elemento que causa o desejo de escrever. Já a sua divulgação através de blogues, *wikis*, páginas *Web* ou outras plataformas (15,17%) não é vista como indutor da vontade de escrever.

No gráfico seguinte, podemos constatar que 22,86% dos alunos, deste nível de ensino, discordam que um estado de espírito de tristeza seja profícuo à realização de



escrita por livre vontade, ou que a publicação do que escrevem para que seja lido por outras pessoas (22,22%) também o seja.

Os restantes indicadores apresentam uma baixa frequência de respostas, destacando-se que apenas 4,06% dos alunos discordam que o computador não constitua um fator de motivação.



Gráfico 79. Fatores menos motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar no 4.º ano

Evidencia-se que 2,78% dos alunos mais novos discordam que escrever com os amigos, ou a visualização de imagens para posterior escrita (2,56%), os levará à realização da tarefa de escrita. Apenas 1,71% dos alunos discordam que a escrita depois da leitura de um texto será indutora de escrita.

O convívio com os amigos (3,63%) e os passeios ou viagens (3,21%) também apresentam um baixa frequência de resposta.

### 4.2.3 Motivação dos alunos do 6.º ano para a escrita em contexto extraescolar

Os alunos do 6.º ano, neste contexto, sentem-se mais motivados para escrever quando utilizam o computador (36,05%), mas o estado de espírito também influencia a

vontade de escrever, pois sentem-se mais inspirados para escrever quando estão alegres (35,64%). Já o estado considerado oposto, quando estão tristes, apenas é fator de motivação para 20,57% dos alunos.

Os dados dão-nos a conhecer que, embora em contexto livre, a leitura, antes da escrita, é impulsionadora da vontade de escrever, sendo referida por 34,42% dos alunos.

A escrita depois da realização de outras atividades, tais como a visualização de um filme (29,53%), dar um passeio ou fazer uma viagem (29,33%), ou ver imagens (28,72%), não serão tão motivadoras para os alunos escreverem livremente.



Gráfico 80. Fatores mais motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar no 6.º ano

A escrita com os amigos (26,88%) ou a escrita após um convívio com os amigos (26,68%) não é muito proporcionadora de escrita, mas o que os dados também revelam é que os alunos, neste contexto livre, não apreciam a divulgação dos seus textos, através de blogues, wikis, páginas Web, ou outras plataformas, para que possam ser lidos por outras pessoas.

O gráfico seguinte mostra claramente que os alunos não consideram a publicação dos textos como fator que os leve à escrita de um texto, por sua livre vontade (17,31%).

Neste nível etário, o estado de tristeza também não é gerador de vontade para a realização desta tarefa (15,68%).

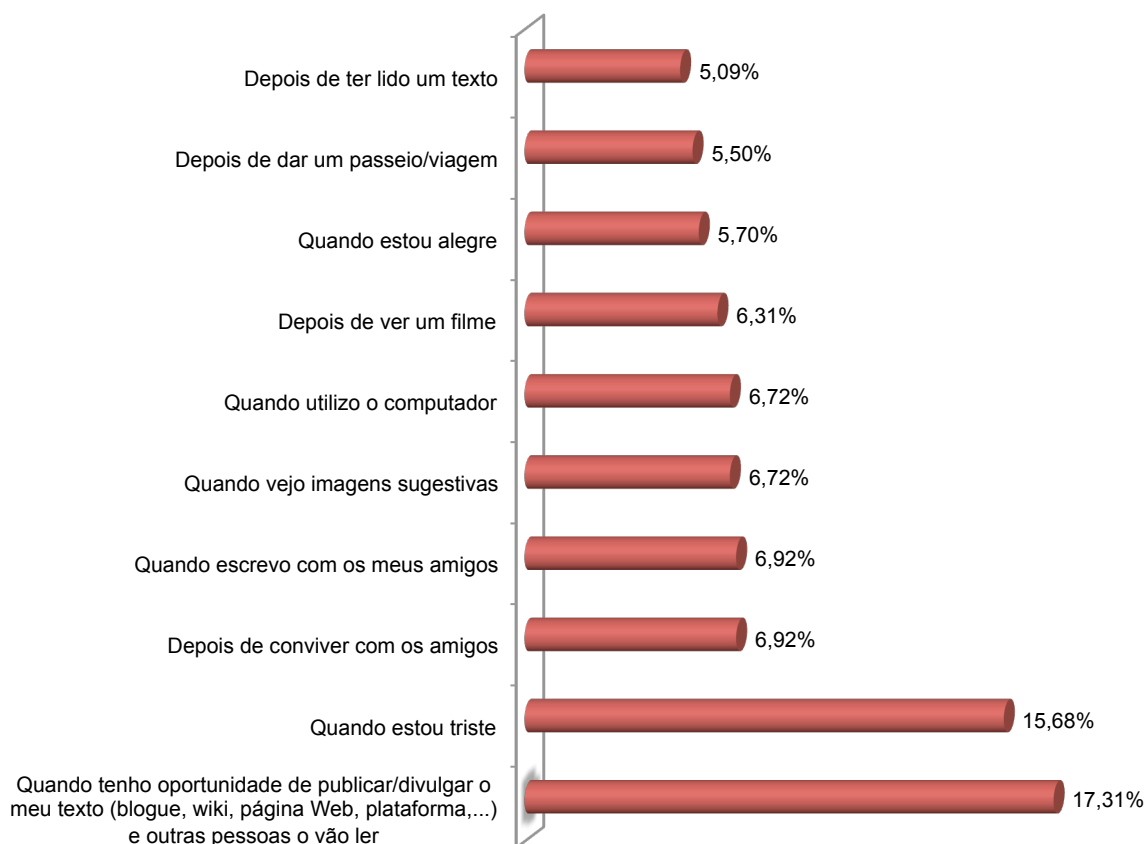


Gráfico 81. Fatores menos motivadores de escrita em contexto extraescolar no 6.º ano

Os restantes indicadores apresentam uma baixa frequência de resposta (abaixo dos 7%), o que significa que são poucos os respondentes que não concordam que estes fatores sejam indutores da vontade de escrever (após convívio com amigos, escrita com amigos, visualização de imagens, utilização do computador, visualização de um filme, estado de alegria, após passeio/viagem, ou após a leitura de um texto).

#### 4.2.4 Motivação dos alunos do 9.º ano para a escrita em contexto extraescolar

Os alunos que se encontram neste ano de escolaridade, contrariamente aos seus colegas do 4.º ou do 6.º ano, sentem-se mais motivados para escrever quando estão tristes (26,67%) ou quando estão alegres (24,83%): uma vez mais os estados de espírito a influenciar a vontade de escrever, desta vez, porém, com mais complexidade.

Um passeio/viagem (20,51%), a leitura de um texto (18,16%), a visualização de um filme (17,93%) são atividades que os alunos já consideram menos motivadoras. A

escrita após o convívio com os colegas é apontada apenas por 17,47% dos alunos como um fator impulsionador de escrita.

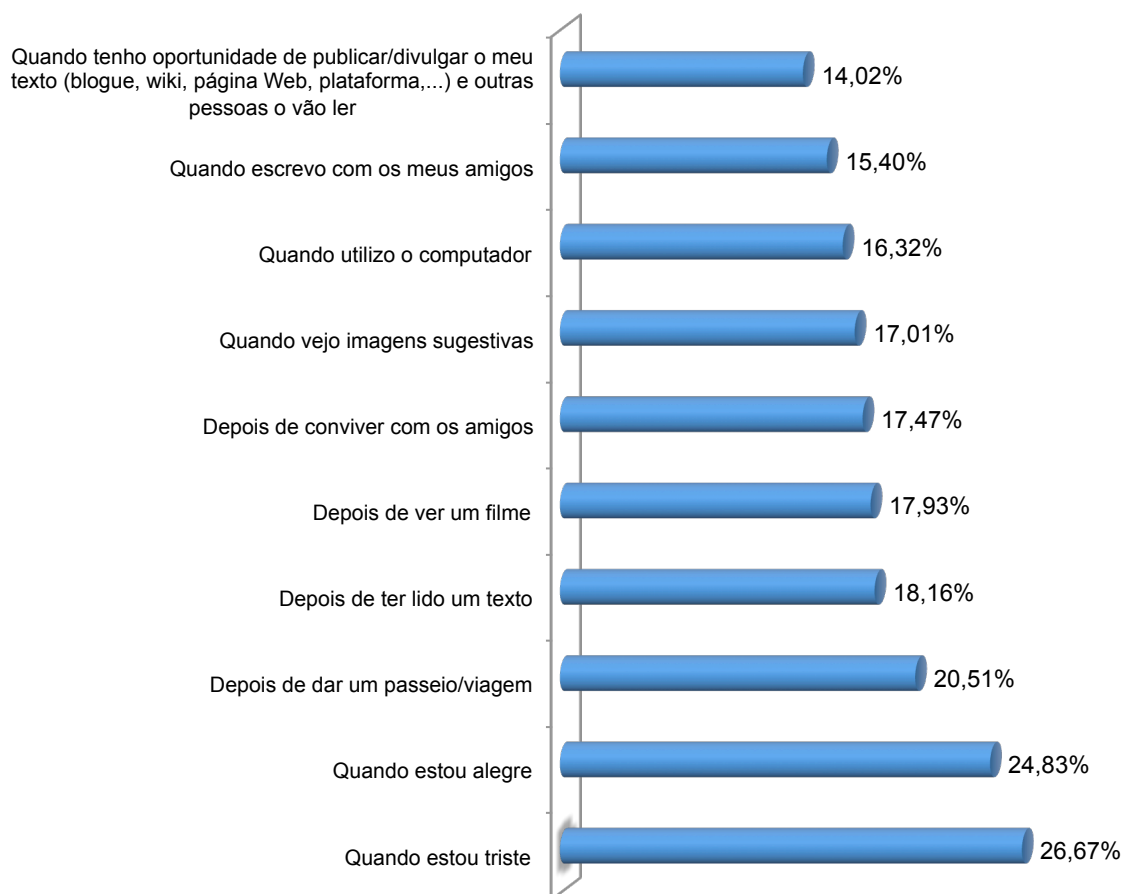


Gráfico 82. Fatores mais motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar no 9.º ano

De referir que a utilização das TIC, nomeadamente do computador para a escrita de textos (16,32%) e a divulgação dos textos através de plataformas informáticas (14,02%), apresenta uma baixa frequência de respostas.

O modo de escrita com os amigos também não será muito apreciado pelos respondentes, pois apenas 15,40% dos alunos do 9.º ano consideram motivante escrever acompanhado.

De acordo com o gráfico seguinte, 20,23% dos respondentes não concordam que a publicação/divulgação eletrónica dos seus textos seja um fator potenciador da vontade de escrever, assim como a escrita com os amigos (14,71%) ou depois de conviver com os amigos (12,87%).

Relativamente aos estados de espírito, 14,02% dos inquiridos não concordam que seja motivadora a escrita em estado de tristeza, da mesma forma que 10,57% dos alunos não concordam que a alegria seja impulsionadora da vontade de escrever.

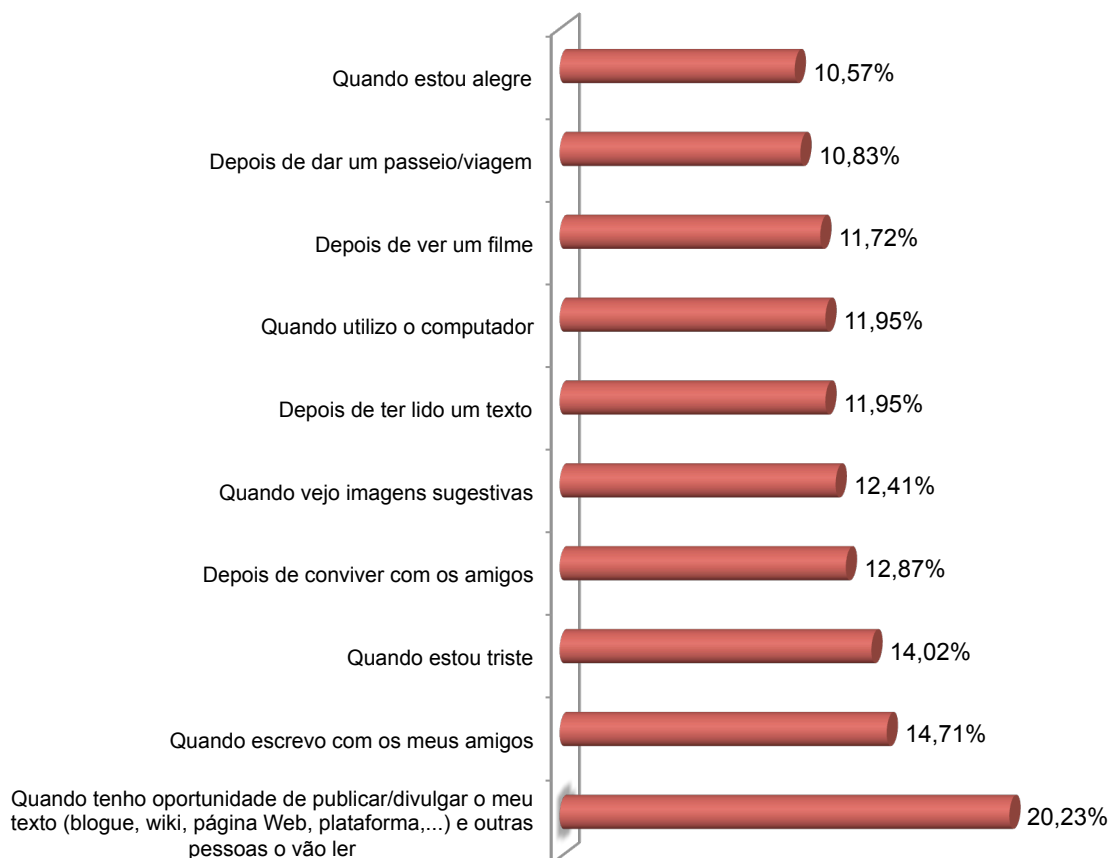


Gráfico 83. Fatores menos motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar no 9.º ano

Quanto à utilização do computador, 11,95% dos respondentes do 9.º ano não concordam que esse fator seja um elemento determinante para a vontade de escrever um texto.

De referir que um conjunto de ações (passear, viajar, ver um filme, ler um texto, ver imagens sugestivas) são considerados pelos alunos como pouco motivadoras para a escrita por livre vontade.

#### 4.2.5 Comparação entre os resultados da análise dos fatores de motivação para a escrita de um texto em contexto extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos

Neste contexto, no que se refere aos estados de espírito, são os alunos mais novos que menos escrevem quando estão tristes e mais escrevem quando estão alegres. Curiosamente, são os alunos mais velhos (9.º ano) que mais escrevem quando estão tristes e menos escrevem quando estão alegres. Este facto estará relacionado com a faixa etária em que se encontram e com a necessidade de uma escrita silenciosa, mais reflexiva e introspectiva.

Os dados são indicadores de que são os alunos do 4.º ano os que mais valorizam o modo de escrita em grupo, com os colegas. A frequência de resultados decresce até ao 9.º ano, considerando estes últimos a escrita com os amigos pouco motivadora.

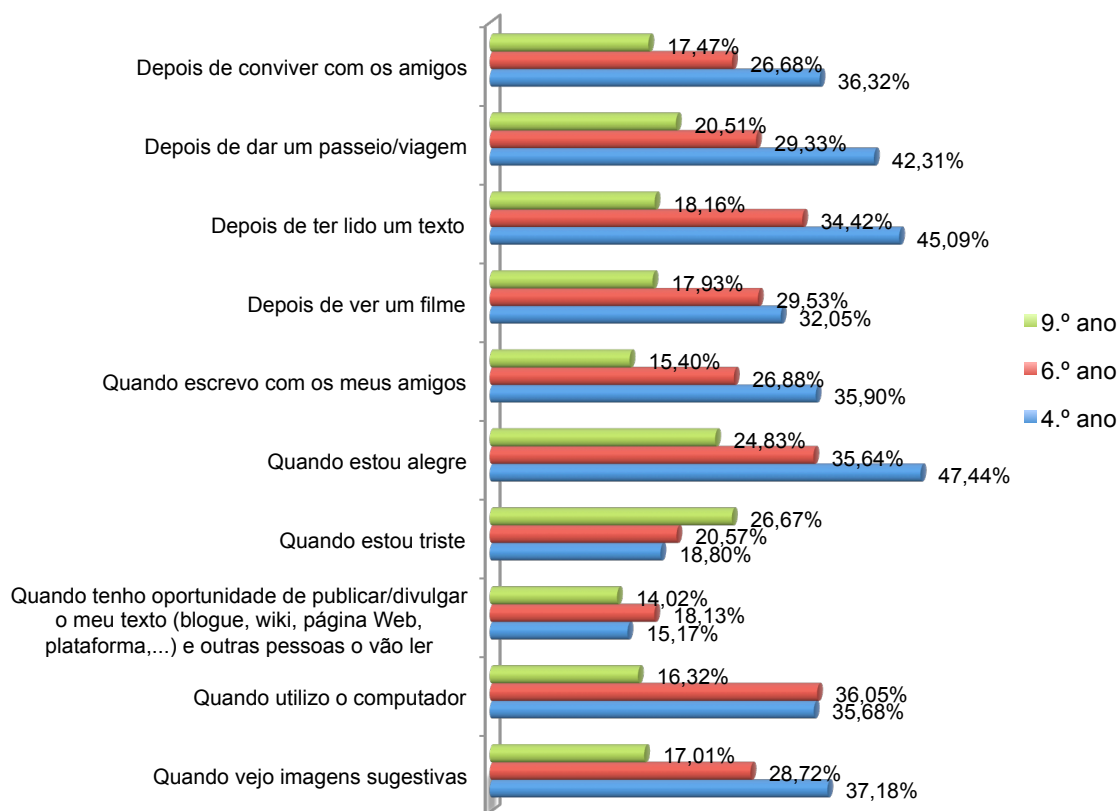


Gráfico 84. Fatores mais motivadores de escrita de um texto em contexto extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos

A leitura de um texto é um fator considerado motivante para a escrita, sendo assinalado de forma mais expressiva pelos alunos do 4.º ano (45,09%), talvez devido ao facto de ainda necessitarem de um *texto mentor* que servirá, segundo Pereira e Graça (2015), de texto-modelo do género que irão escrever, permitindo com a leitura a

identificação de determinados aspetos a considerar na escrita. Noutra perspetiva mais tradicional, talvez os alunos estejam habituados a escrever depois da leitura e interpretação de um texto, mesmo que seja de um género diferente daquele que está a ser pedido na escrita. Nos 6.º e 9.º anos, a frequência de respostas decresce, sendo os alunos mais velhos os que menos concordam que a leitura de um texto antes de escrever os motive. Parece que os alunos do 9.º ano estão mais despertos para fatores de motivação internos, enquanto os mais novos estarão mais abertos a motivações externas – hipótese que aumentará, indubitavelmente, a responsabilidade do professor nos primeiros seis anos de escolaridade, quando a recetividade do aluno é maior.

O gráfico seguinte vem reforçar os resultados que os dados acima apresentados já ditavam. Os alunos dos 4.º e 6.º anos são os que mais valorizam a utilização do computador como fator motivador de escrita.

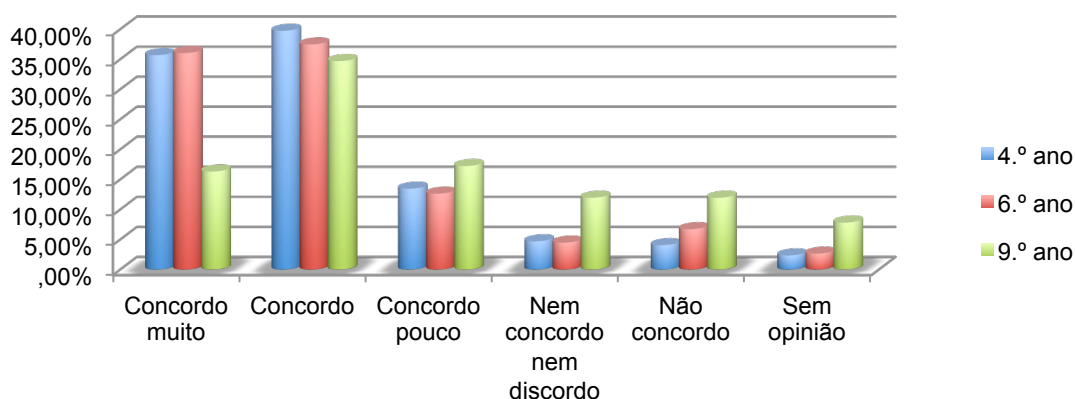


Gráfico 85. Utilização do computador como fator de motivação para a escrita em contexto extraescolar

Os dados constantes no gráfico 86 revelam que a divulgação dos textos em blogs, wikis, páginas Web, ou plataformas, com o objetivo de serem lidos por outras pessoas, é reconhecida como um fator de maior motivação pelos alunos do 6.º ano.

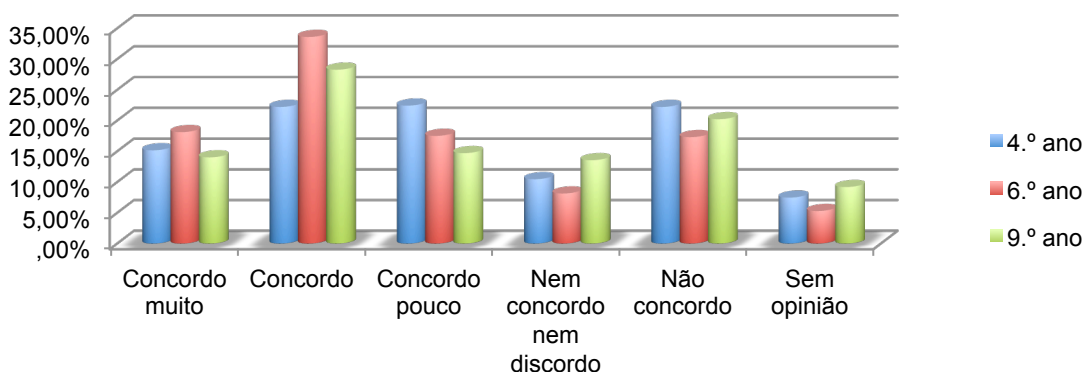


Gráfico 86. Oportunidade de publicação/divulgação dos textos produzidos em contexto extraescolar nos 4.º, 6.º e 9.º anos

### 4.3 Síntese da análise dos fatores de motivação para a escrita de um texto nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar e extraescolar

O envolvimento dos alunos na escrita varia muito em função de diversos fatores, individuais e de contexto.

A motivação para a escrita pode ser gerada por certas condições ou estímulos, que representam uma reação que pode ser positiva ou negativa, podendo ser geradora de uma disposição pessoal que leve o aluno à escrita.

Em contexto escolar, o fator que melhor predispõe os alunos para a escrita de um texto a pedido do professor de Língua Portuguesa é quando o tema do texto lhes interessa - certamente temáticas atuais, de acordo com o seu nível etário e os seus interesses. O tema deverá agradar aos alunos – que deverão estar preparados ou preparar-se/ser preparados - pois uma temática pouco interessante de que o aluno não tenha conhecimentos prévios sobre os assuntos pode provocar o desânimo e a falta de fluidez durante a produção textual, criando no aluno tensão e, conseqüentemente, desmotivação para a escrita.

A atribuição de uma nota avaliativa certamente que é considerada pelos alunos como uma recompensa pelo seu desempenho, uma vez que ainda é muito valorizada, especialmente no 4.º ano de escolaridade, decrescendo a frequência de respostas do 4.º ao 9.º ano, embora 37,23% dos alunos do último ano do EB concordem claramente que se trata de um fator desencadeador da vontade de escrever.

O modo de escrita também é determinante da vontade de escrever um texto. Em contexto escolar são os alunos do 4.º ano que se sentem mais motivados com a escrita à mão, sendo a escrita no computador o suporte de escrita preferido pelos 6.º e 9.º anos.

Numa perspetiva comparativa, relativamente aos dois contextos em estudo, em contexto escolar verifica-se que os respondentes consideram que a utilização da escrita no computador constitui um fator de maior motivação relativamente ao contexto extraescolar. A utilização do computador exerce um maior estímulo na vontade de escrever, nos alunos do 6.º ano, como se pode observar pelo gráfico abaixo.

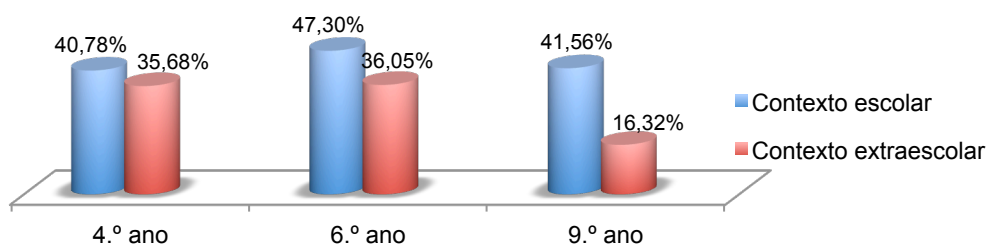


Gráfico 87. Utilização do computador como fator motivante para a escrita



Os dados dão-nos também a conhecer, em ambos os contextos, que os alunos preferem claramente a escrita individual à escrita em grupo, mesmo tratando-se da escrita com amigos.

Uma escrita com a finalidade de publicação ou de divulgação do escrito, consubstanciada tanto na leitura do texto pelos colegas (contexto escolar), como na publicação através das TIC (contexto extraescolar), não constituem fatores determinantes da vontade de escrever.

Os estados de espírito influenciam positiva ou negativamente a vontade de escrever. De facto, certas teorias da motivação estudam as crenças, os valores e as emoções, por os considerarem como mediadores do comportamento e exercerem a sua influência no processo motivacional, podendo produzir um efeito no nível de desempenho escritural do aluno. A análise dos dados permite concluir que, em contexto extraescolar, os alunos do 4.º ano sentem-se mais motivados para a escrita quando estão alegres e os alunos do 9.º ano ficam mais predispostos para a produção de texto quando se sentem tristes, o que se justificará tanto pela faixa etária em que se encontram como pela necessidade de maior reflexão sobre as próprias experiências ou sobre o que ocorre de mais pessoal em si próprios.

Em contexto extraescolar, a realização de determinadas ações, anteriores ao processo de escrita, tais como passeios ou viagens, leitura de um texto, visualização de um filme, visualização de imagens são consideradas mais estimulantes e propulsoras de escrita no 4.º ano. Conforme aumenta o ano de escolaridade, a frequência de resposta decresce, sendo nos alunos do 9.º ano que essas ações menos influenciam na vontade de escrever.

## **5. Finalidades de escrita**

A escrita de um texto deve possuir uma intencionalidade, uma razão para que seja escrito, uma vez que a partir da finalidade que lhe está subjacente o aluno é levado à tomada de diferentes decisões entre as quais a definição dos recursos linguísticos, de acordo com os leitores, a situação comunicacional, o objetivo da escrita, os recursos a mobilizar, o suporte onde o texto se irá perpetuar (ou não).

Os indicadores determinados para esta questão são variados e aglomeram várias finalidades, sendo a sua maioria comum a ambos os contextos. Solicitava-se, assim, a indicação de frequência das finalidades atribuídas ao textos produzidos a pedido do professor de Língua Portuguesa, numa escala de *Likert* com os seguintes valores – *Muitas vezes, Algumas vezes, Raramente, Nunca, Não me lembro/não sei.*

## 5.1 Finalidades de escrita em contexto escolar

A escrita deverá ter sempre uma razão implícita, uma finalidade. A proposta de escrita por parte do professor de Língua Portuguesa deve evidenciar esse fator, para que o aluno saiba por que escreve e para quem escreve.

As finalidades da escrita influenciam todo o processo de escrita. O escrevente poderá construir textos com finalidades sociais ou somente escolares, de acordo com o género discursivo, o interlocutor e o contexto, “pressupondo o ato de escrita como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta” (Carvalho, 2003, p. 47).

Os Programas de Língua Portuguesa (1991), ainda em vigor, para os anos terminais de ciclo (4.º, 6.º e 9.º), no ano letivo de 2011-2012, ano em que se procedeu à recolha dos dados, apresentam também como objetivo a produção de diferentes tipos de escrita, adequadas ao contexto, às finalidades, aos destinatários, com intenções comunicativas diversificadas, em diferentes contextos de produção, tanto a pedido do professor como por iniciativa própria. Os Programas referem ainda o registo do texto e a sua integração em circuitos comunicativos com diferentes finalidades: correspondência interescolar, jornais de turma ou de escola ou a construção de livros de leitura.

### 5.1.1 Finalidades da escrita dos alunos dos anos finais do ensino básico

Em contexto escolar, a escrita a pedido do professor de Língua Portuguesa, para os alunos participantes no estudo, tem como principal finalidade receber uma nota de avaliação (55,24%), ser comentado pelo professor (46,11%) ou apenas serem guardados os seus escritos no caderno ou dossiê (43,61%).

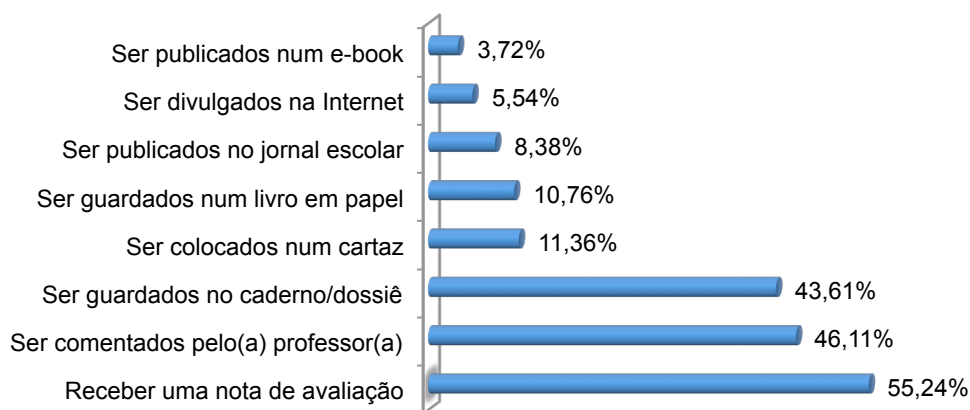


Gráfico 88. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto escolar

Constata-se pelos resultados obtidos que a divulgação e publicação dos textos não constitui a finalidade dos textos escritos, nem em formato digital (*e-book*, *Internet*) nem em formato de papel (livro, cartaz, jornal escolar).

O gráfico seguinte revela que a publicação com a utilização das TIC, nomeadamente a publicação dos textos em *e-book* (64,37%) ou a divulgação dos textos através da *Internet* (54,86%), não constituem uma finalidade de escrita, nos anos finais de ciclo do EB.

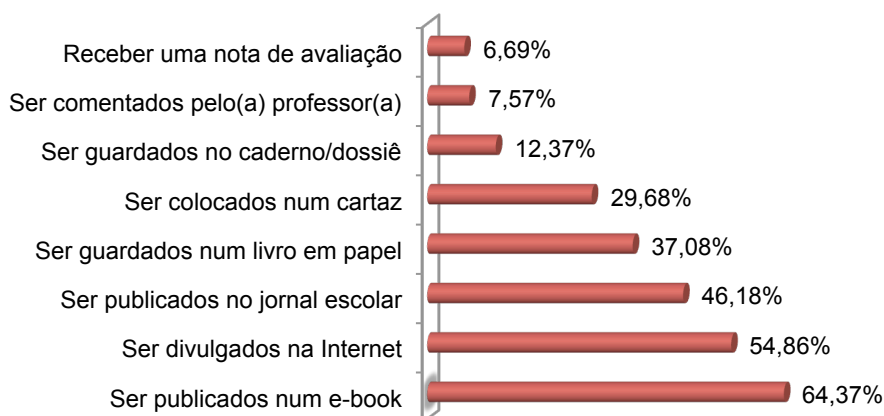


Gráfico 89. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto escolar

Os dados dão-nos a conhecer que apenas 6,69% dos respondentes consideram que a finalidade da escrita dos seus textos não é receber uma nota avaliativa e 7,57% assinalam que a finalidade da sua escrita não se prende com o facto de ser comentada pelo professor.

Podemos concluir que a grande finalidade da escrita de textos em contexto escolar é a avaliação, apreciação por parte do professor (comentários) e serem apenas guardados, não estando prevista a sua divulgação.

### 5.1.2 Finalidades da escrita dos alunos do 4.º ano em contexto escolar

Nas respostas obtidas a esta questão afere-se que as práticas de escrita no 4.º ano não valorizam a publicação ou divulgação dos textos dos alunos. Pelo gráfico que a seguir se apresenta podemos averiguar que a finalidade dos escritos é maioritariamente serem guardados no caderno ou dossiê (57,23%), prevalecendo objetivos meramente avaliativos, destinando-se os textos a uma nota avaliativa (56,62%) e a receber os comentários do professor (55,19%).

Neste ano de escolaridade, a forma de divulgação dos trabalhos de escrita mais utilizada é através de um cartaz (18,94%), seguindo-se a possibilidade de publicação dos seus textos em papel (12,02%) e a publicação dos textos no jornal escolar (10,39%).

Embora as TIC na escola portuguesa tenham vindo a sofrer mudanças nestes últimos anos e de as escolas possuírem equipamentos informáticos com acesso à *Internet*, verifica-se uma fraca utilização em sala de aula. A publicação dos textos por via eletrónica, com a criação de *e-books*, apenas é referida por 3,26% dos respondentes como uma finalidade muitas vezes usada na escrita dos textos produzidos. Assim como a sua divulgação na *Internet* (6,11%). Os docentes parecem revelar desconhecimento das vantagens pedagógicas de utilização das TIC em todo o processo de escrita, nomeadamente na sua socialização.

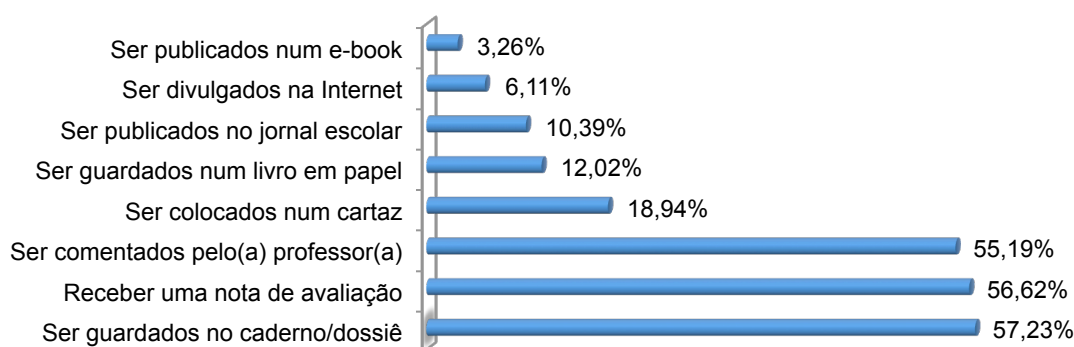


Gráfico 90. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto escolar no 4.º ano

O gráfico 91 mostra-nos as finalidades de escrita dos textos nunca utilizadas. Assim, os dados indicam-nos que apenas 4,28% dos respondentes nunca tiveram a finalidade de receber uma nota de avaliação aquando da escrita de um texto na aula de Língua Portuguesa, 6,11%, “ser comentado pelo professor” ou simplesmente “ser guardado” (11,41%).

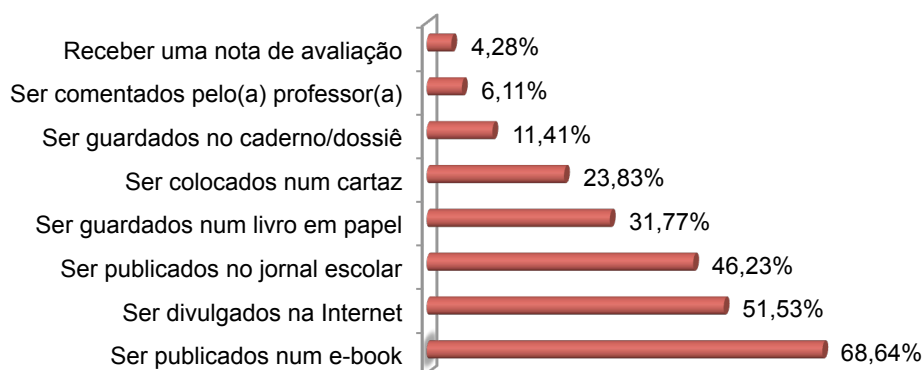


Gráfico 91. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto escolar no 4.º ano

Quanto às diferentes formas de divulgação ou publicação dos textos produzidos, escrita como uma intencionalidade, que possibilite ao aluno uma abertura para outras dimensões que não apenas a dimensão pedagógica do conteúdo escolar, constata-se que 23,83% dos respondentes nunca tiveram como finalidade de escrita a colocação dos seus textos num cartaz, assim como ser guardado num livro em papel (31,77%) ou ser publicado no jornal escolar (46,23%).

De destacar que, embora o impacto das TIC na sociedade em geral seja gigantesco, é curioso que a escola não seja a maior propagadora das competências TIC, utilizando as tecnologias para apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem baseados numa nova cultura pedagógica e didática, verificando-se que 68,64% dos alunos nunca tiveram como finalidade a publicação das suas produções textuais em *e-book* ou a publicação na *Internet* (51,53%).

### 5.1.3 Finalidades da escrita dos alunos do 6.º ano em contexto escolar

Pela análise dos dados do gráfico seguinte, que revelam as finalidades de escrita muitas vezes usadas nos textos produzidos a pedido do professor, a finalidade mais comum é receber uma nota de avaliação (50,19%) e os textos serem comentados pelo professor (46,37%).

Embora a escrita simplesmente para guardar no caderno ou dossiê seja a terceira finalidade mais frequente (40,84%) no 6.º ano, ainda apresenta uma frequência elevada de respostas, o que vem confirmar que a prática letiva deverá favorecer mais a escrita colaborativa, a divulgação dos trabalhos de escrita, assim como novos modos de interação com os escreventes e os escritos.

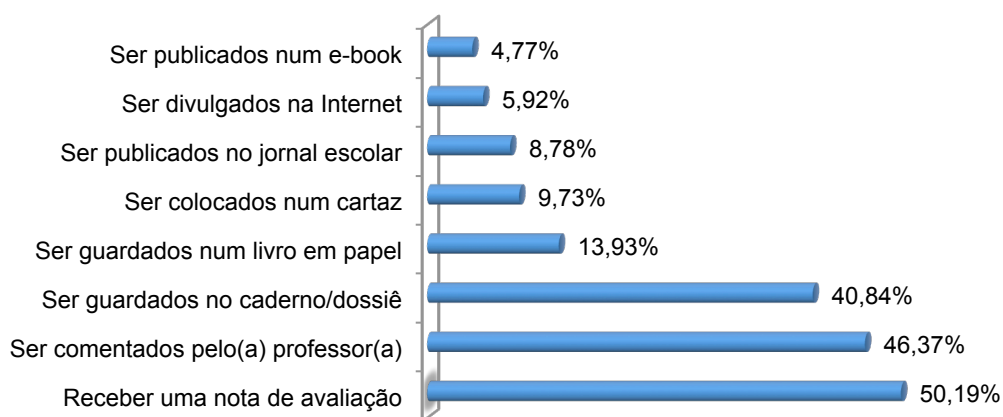


Gráfico 92. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto escolar no 6.º ano

Tal como no 4.º ano, também no 6.º ano a divulgação dos textos dos alunos não é vista como a finalidade primordial da escrita, pelo que os textos serem guardados num livro em papel apresenta uma finalidade muitas vezes usada por 13,93% dos respondentes.

Outras formas de divulgação, tais como a colocação num cartaz (9,73%) ou a publicação no jornal escolar (8,78%), apresentam baixa frequência de resultados. Também a publicação com a utilização das TIC, divulgação na *Internet* (5,92%) ou a publicação em livro digital (*e-book*) constituem finalidades de escrita pouco usadas em contexto escolar.

O gráfico seguinte revela as finalidades de escrita menos usadas em textos produzidos, em contexto escolar. Tal como no 4.º ano, neste ano, a divulgação dos textos através da utilização das TIC apresenta uma frequência elevada, o que significa que 57,63% dos respondentes nunca publicaram os seus textos num *e-book* e 53,44% nunca os divulgaram na *Internet*.

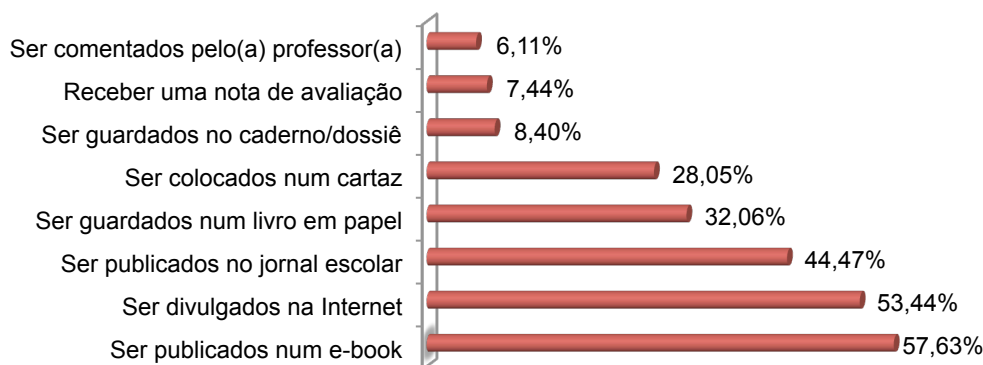


Gráfico 93. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto escolar no 6.º ano

De referir que também neste contexto a publicação no jornal escolar não constitui uma prática muito assídua, pelo que 44,47% dos alunos nunca aí publicaram os seus trabalhos. Outras formas de divulgação dos seus textos, tais como guardar num livro em papel (32,06%) ou publicar num cartaz (28,05%), embora com uma frequência de resposta mais baixa, não foram experimentadas/visionadas por um número significativo de alunos.

O texto ser comentado pelo professor (6,11%), receber uma nota de avaliação (7,44%) ou apenas ser guardado no caderno ou dossier (8,40%) são práticas que apresentam uma fraca frequência de resposta, alunos que nunca deram às suas produções textuais estas finalidades meramente de cariz avaliativo – o mais comum é o contrário, portanto, como vimos.

### 5.1.4 Finalidades da escrita dos alunos do 9.º ano em contexto escolar

Os dados revelam-nos, claramente, que a principal finalidade de escrita, neste ano de escolaridade, é a avaliação dos seus textos. 59,48% dos alunos consideram que receber uma nota avaliativa é a finalidade mais visada para os seus escritos, assim como receber os comentários dos professores (36,21%) e assim poderem ter um *feedback* para que possam melhorar os seus desempenhos. Os seus escritos destinam-se, na sua grande maioria, a serem arquivados no caderno ou no dossier (32,33%).

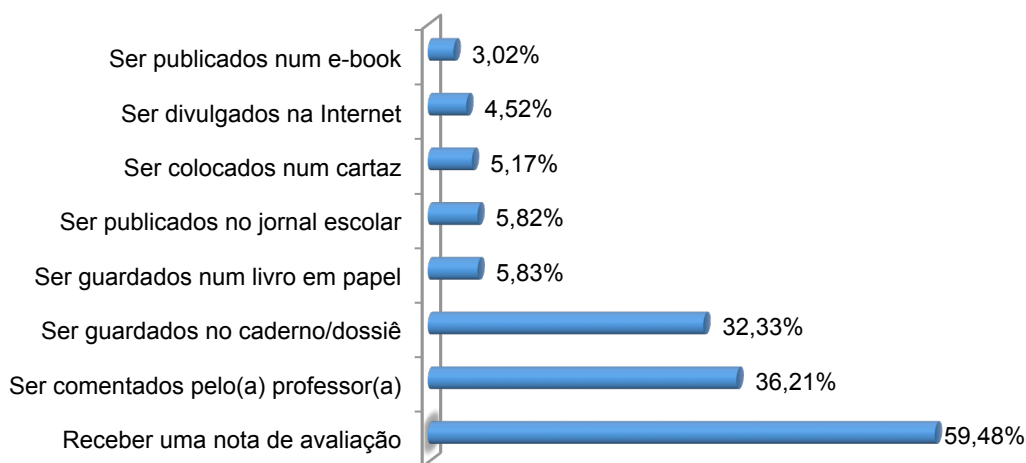


Gráfico 94. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto escolar no 9.º ano

Além do aspeto avaliativo, qualquer tipo de divulgação dos textos (*e-book*, *Internet*, cartaz, jornal escolar livro em formato papel) apresenta uma baixa frequência de respostas (inferior a 6%), como se constata pelo gráfico acima.

Os dados indicam-nos que as finalidades ligadas ao uso das TIC, nomeadamente as que dizem respeito à divulgação dos textos produzidos, têm ocorrência ainda muito reduzida, comprometendo, eventualmente, a interação com os outros a partir dos textos. As verdadeiras potencialidades das TIC continuam a ser pouco utilizadas na construção de ambientes de aprendizagem inovadores. Denota-se que a prática pedagógica não sofreu alterações significativas, pois os docentes continuam a ignorar as possibilidades da relação entre a escola e as tecnologias digitais, nomeadamente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita.

O gráfico que a seguir se apresenta dá-nos uma outra vertente de análise: os alunos assinalam as finalidades de escrita nunca visionadas para as suas produções, pelo que verificamos que, tal como nos anos anteriores, a publicação dos escritos, quer com a utilização das TIC, quer simplesmente com a publicação/divulgação em papel (jornal, livro, cartaz) decresce de frequência. Destaca-se que 67,46% dos alunos nunca

publicaram os seus trabalhos num *e-book* e 60,00% nunca os divulgaram na *Internet*, diminuindo essa frequência de resposta relativamente às publicações em papel.

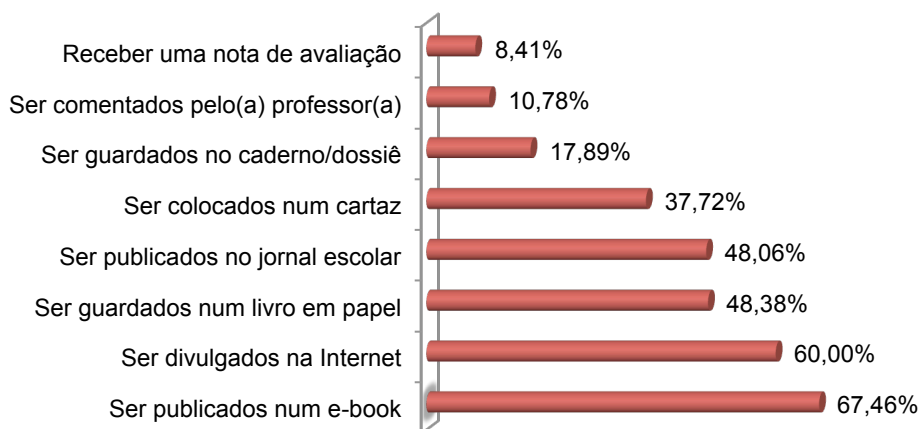


Gráfico 95. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto escolar no 9.º ano

Neste nível de ensino, apenas 8,41% dos alunos nunca consideraram como finalidade de escrita a atribuição de uma nota de avaliação.

### 5.1.5 Comparação entre os resultados da análise das finalidades de escrita no 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar

No que concerne às finalidades de escrita dos textos realizados a pedido do professor de Língua Portuguesa, os dados ressaltam a supremacia da escrita com fins avaliativos, destacando-se a classificação do produto textual com a atribuição de uma nota avaliativa, sendo esse objetivo mais expressivo no 9.º ano.

Os dados mostram-nos que o acompanhamento por parte do professor, consubstanciado na produção de comentários, surge como a segunda finalidade de escrita escolar, numa perspetiva tanto avaliativa como de melhoria de desempenho na indicação de fragilidades, no que Pereira (2008) designa de *leitura para avaliar o texto* e que implica a compreensão do conteúdo e a identificação de problemas que serão reportados ao aluno em forma de comentário.

Verifica-se uma escrita que serve a aprendizagem e a avaliação dos escritos, e que se destina basicamente ao arquivo no caderno ou dossiê do aluno, como recordação e/ou testemunho da sua progressão.

A sua divulgação, confinada a estruturas físicas, restringidas à comunidade escolar, como o jornal escolar ou um cartaz, não constitui a finalidade mais atribuída aos



produtos escriturais. A eventualidade de publicação num livro em papel apresenta uma frequência de resposta mais elevada, principalmente nos alunos dos 4.º e 6.º anos.

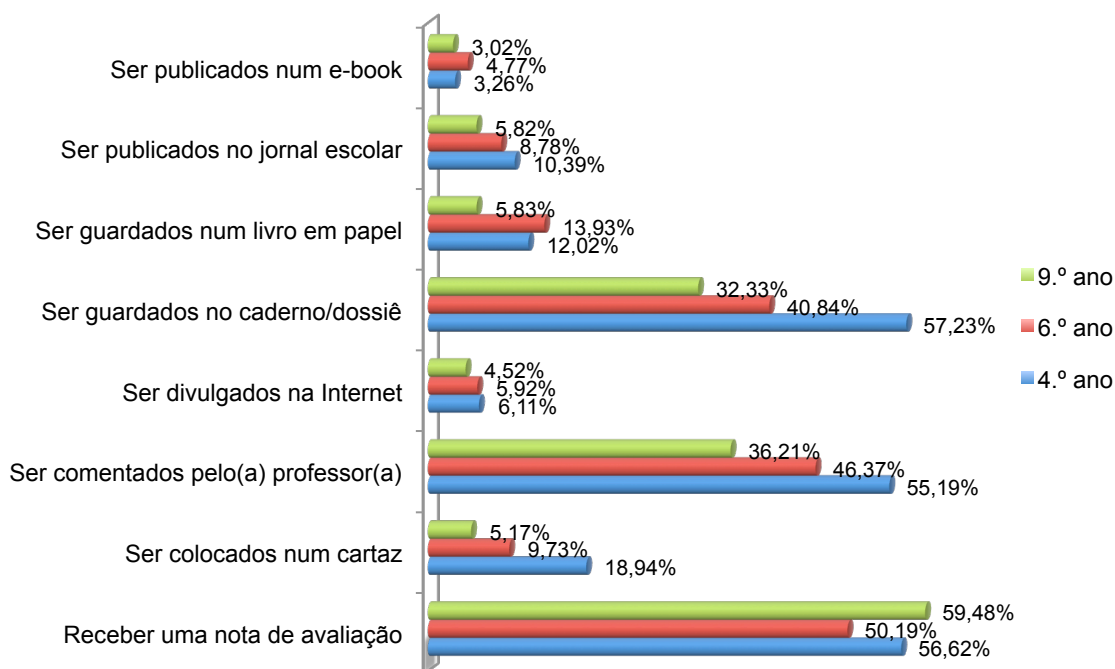


Gráfico 96. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto escolar

Relativamente ao uso das TIC, os dados revelam que tanto a divulgação dos textos, na imensidão da *Internet*, como a criação de livros digitais (*e-books*), não constituem as finalidades de escrita dos sujeitos, sendo apresentada uma baixa frequência de resultados, como se pode verificar pelos gráficos seguintes.

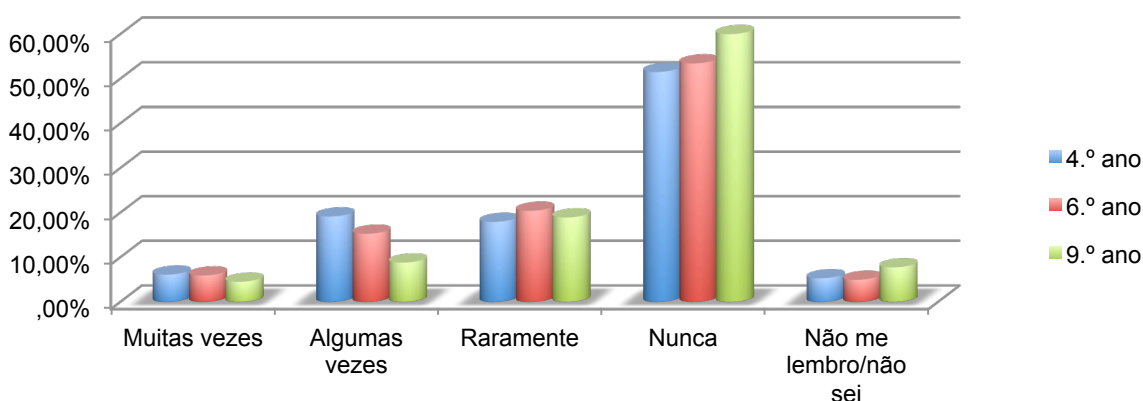


Gráfico 97. Divulgação na Internet dos textos produzidos em contexto escolar

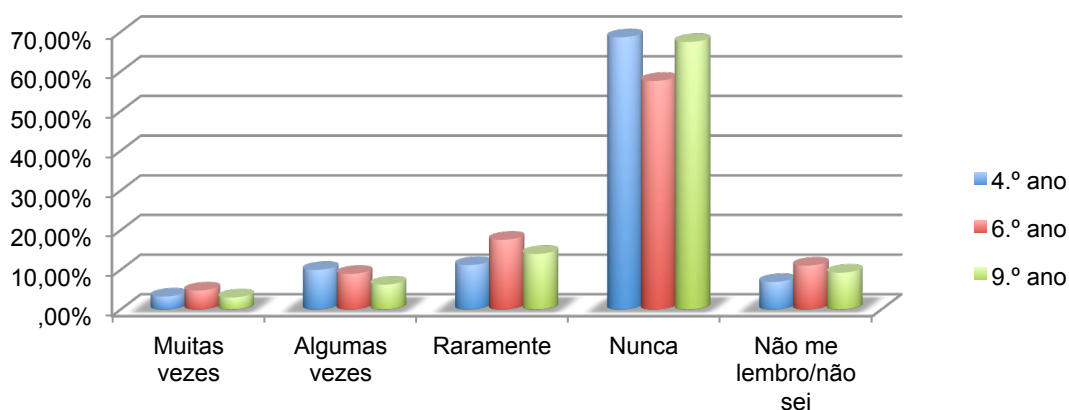


Gráfico 98. Publicação em e-book dos textos produzidos em contexto escolar

Embora as ferramentas da *Web 2.0* proporcionem múltiplas oportunidades e diversos benefícios na aprendizagem, e os docentes reconheçam o seu potencial, elas não serão potenciadoras de conhecimento se os docentes não as utilizarem e não as integram nas suas práticas na disciplina de Língua Portuguesa.

Crê-se que a falta de formação, acentuada nos últimos anos, aliada à escassez de equipamentos informáticos, nas escolas, terão contribuído para uma inibição na utilização dessas aplicações.

## 5.2 Finalidades de escrita em contexto extraescolar

A didática da escrita deverá ter conhecimento das atividades de escrita desenvolvidas em contextos, quer escolares, quer extraescolares, e as finalidades que lhes estão subjacentes, de forma a esboçar o percurso a seguir, tendo em conta o que é preciso ensinar, levar à descoberta ou aperfeiçoar (Barré-De Miniac, 1999).

Num contexto de escrita livre poderão ser diversas as finalidades de escrita que os alunos imprimem aos seus escritos. No entanto, neste estudo consideramos como indicadores, a escrita com a intencionalidade de divulgação, publicação ou exposição. Foi ainda considerada a escrita simplesmente para ser guardada, numa perspetiva de que possa ser recordada mais tarde, ou simplesmente escrever para mostrar os escritos ao professor ou a outras pessoas, para que os leiam. Foi ainda considerada a hipótese de escrever para oferecer as suas produções.

A escrita emerge em contexto livre sendo diversificadas as intencionalidades que os escreventes mais valorizam.

### 5.2.1 Finalidades da escrita dos alunos nos anos finais do ensino básico

Como finalidades da escrita dos alunos dos anos finais de ciclo, do EB, os dados revelam que 34,88% dos respondentes preferem escrever para guardar os seus escritos para que mais tarde os possam recordar.

Curiosamente, não se verifica o desprendimento académico, uma vez que a segunda finalidade de escrita apontada pelos respondentes é uma escrita com a finalidade de mostrar ao professor (23,30%), certamente na perspetiva de que seja recebido um elogio, um incentivo, ou seja proferido um comentário, já que as aprendizagens mais ou menos intuitivas podem ou não favorecer a aprendizagem escolar da escrita. A atividade escritural dos inquiridos destina-se também a ser lida por outras pessoas (20,17%) ou simplesmente escrevem para oferecerem os seus textos (13,30%).

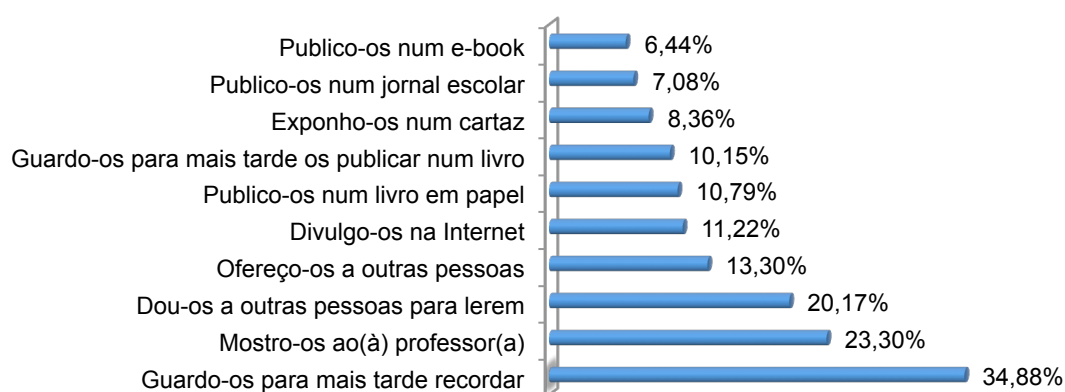


Gráfico 99. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar

Qualquer que seja a forma de divulgação dos seus escritos (divulgação na *Internet*, publicação em livro, exposição em cartaz, jornal escolar ou a publicação *on-line* em *e-book*), não apresenta uma frequência muito elevada de respostas, sendo a publicação em *e-book* uma finalidade assinalada apenas por 6,44% dos respondentes.

Não se verifica um uso efusivo das TIC, também neste contexto livre, já que apenas 11,22% dos respondentes escrevem com a finalidade de que o produto da sua atividade de escrita possa ser divulgado na *Internet* e 6,44% escrevem com a finalidade de uma publicação em *e-book*.

Numa análise às finalidades nunca usadas, espelhadas no gráfico 100, apenas 13,87% dos alunos nunca escreveram um texto com o objetivo de ser guardado e o pudessem recordar mais tarde. A escrita com o objetivo de que seja lida por outras

peças é assinalada por 21,17% dos inquiridos como uma finalidade nunca pretendida. Em relação ao professor de Língua Portuguesa, 25,59% nunca tiveram a intenção de lhe mostrar os seus escritos.

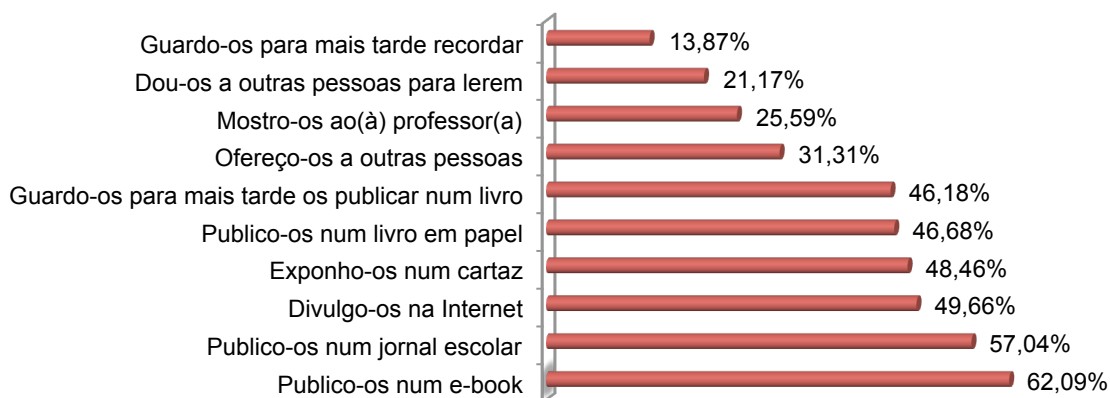


Gráfico 100. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar

Escrever para oferecer é uma finalidade que 31,31% dos respondentes nunca tiveram em relação à sua escrita em contexto livre.

As diferentes formas de divulgação dos textos apresentam uma frequência de resposta acima dos 45%, o que significa que são finalidades nunca utilizadas por uma parte significativa de respondentes.

## 5.2.2 Finalidades da escrita dos alunos do 4.º ano em contexto extraescolar

No que concerne às finalidades de escrita dos alunos do 4.º ano, em contexto extraescolar constata-se que escrever para guardar e mais tarde recordar (32,69%) é a que apresenta uma maior frequência de resposta, pois poderão comparar mais tarde os textos e constatar a sua evolução.

Embora se trate de um contexto livre, sem injunção professoral, os alunos são levados a escrever com o objetivo de mostrar ao seu professor (30,98%). Os alunos atribuem importância à escrita e reconhecem que dela depende o seu sucesso escolar, não se coibindo de procurar *feedback*, mesmo para os seus escritos voluntários. Além dos professores, ainda os dão a outras pessoas para os lerem (25,05%).

A escrita com a finalidade de oferta é a intenção assinalada por 17,09% dos respondentes. No entanto, qualquer forma de divulgação ou publicação não constituem finalidades de escrita muito frequentes, talvez por insegurança na escrita ou inibição em exhibir os seus escritos.

Destaca-se que apenas 4,27% dos alunos escreveram com a finalidade de publicação do seu texto num livro digital. Outras formas de publicação, em suporte físico, como o jornal escolar (8,55%) e o cartaz (10,04%) ou a publicação num livro (10,26%), práticas que eram comuns em sala de aula, estão certamente em declínio nos dias de hoje.

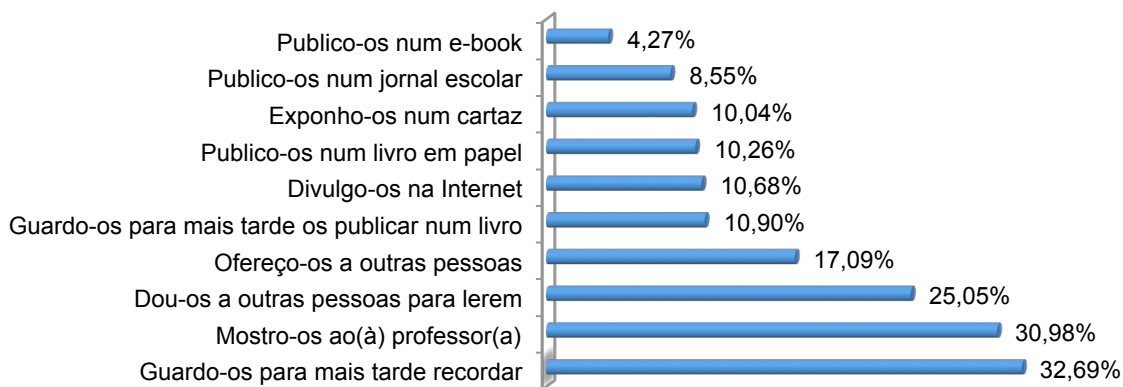


Gráfico 101. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar no 4º ano

A divulgação dos textos na *Internet*, neste ano de escolaridade, é referida por 10,68% dos respondentes como uma finalidade dos seus escritos. Um investimento numa escrita para expor decerto que implicará um maior envolvimento, em que o aluno saiba escrever para sobreviver na aula de Português, mas também consiga escrever fora desse contexto (Pereira, 2001a).

A escrita guardada para uma eventual publicação em livro constitui uma finalidade considerada por 10,90% dos respondentes.

De acordo com o gráfico seguinte, pode verificar-se que, neste contexto, não é valorizada a divulgação dos escritos, tanto em suportes físicos como em suportes digitais.

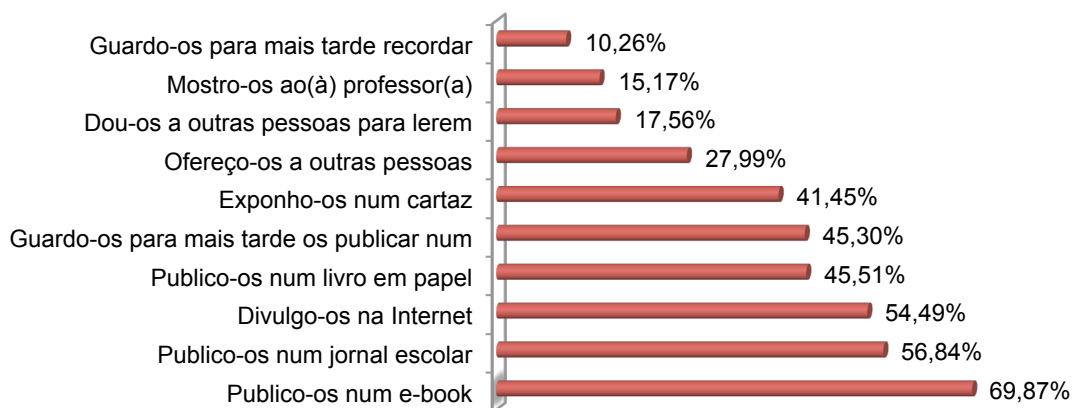


Gráfico 102. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar no 4.º ano

Fazendo a análise do gráfico 102, destaca-se que 69,87% dos alunos nunca tiveram como finalidade publicarem os seus textos num *e-book*, 56,84% nunca os publicaram num jornal escolar, 54,49% nunca os publicaram na *Internet*, 45,51% nunca publicaram num livro em papel e 41,45% nunca os expuseram num cartaz.

Em contexto livre, a atividade de escrita com a finalidade de oferta a outras pessoas foi assinalada como nunca realizada por 27,99% dos respondentes.

De considerar que apenas 10,26% dos respondentes nunca escreveram com o objetivo de guardar e mais tarde recordar os seus escritos, 15,17% nunca escreveram com a intenção de os mostrar à professora e 17,56% nunca deram as suas produções textuais a outras pessoas para as lerem.

### 5.2.3 Finalidades da escrita dos alunos do 6.º ano em contexto extraescolar

Em contexto extraescolar, os alunos do 6.º ano, tal como os do 4.º ano, escrevem muitas vezes os seus textos com a finalidade de os guardar para mais tarde recordar (37,45%). No entanto, é necessário que se desperte no aluno a consciência de se ter uma finalidade para escrever, pois que os textos devem ter uma razão para serem produzidos. Com efeito, saber identificar as finalidades de escrita e refletir de que modo influenciam a escrita faz parte da competência escritural.

Mostrar o texto produzido à professora é uma finalidade muitas vezes usada por 25,71% dos alunos deste nível de ensino, assim como escrever com a intenção de dar os escritos a outras pessoas para os lerem (21,46%). Sendo este um contexto de escrita livre, depreende-se que pretendem demonstrar ao professor ou a outras pessoas que já dominam o código escrito, escreventes mais experientes.

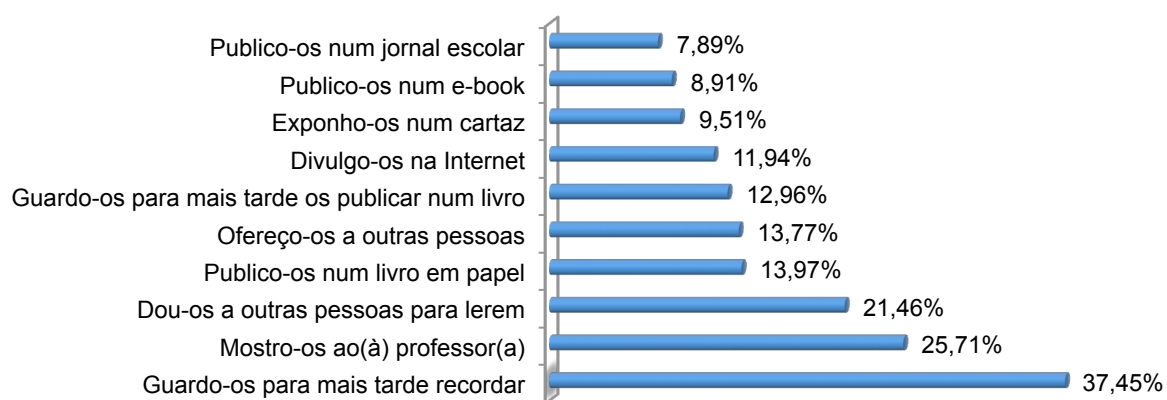


Gráfico 103. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar no 6.º ano

Com a finalidade de publicação em suporte físico, livro em papel, 13,97% dos respondentes escrevem os seus textos. Mas outra das finalidades de escrita é a oferta das suas produções a outras pessoas (13,77%), podendo ser isto indicador de que escrever dá *status* social ou simplesmente com o intuito de agradar. Os sujeitos escrevem também para que mais tarde possam publicar a sua atividade escritural num livro (12,96%).

A divulgação dos textos na *Internet* não é uma finalidade muito comum entre os respondentes, pois apenas 11,94% indicam que essa intenção é posta em prática muitas vezes. Outras formas de divulgação/exposição, tais como um cartaz (9,51%) ou um jornal escolar (7,89%), apresentam uma baixa frequência de respostas. Podemos concluir que os alunos ainda escrevem maioritariamente só para si ou para o professor ler e não atribuem finalidades de partilha ao que escrevem, de dar a conhecer, de expor a sua escrita.

A utilização das TIC, através da publicação em *e-book*, é um objetivo de escrita muitas vezes usado apenas por 8,91% dos respondentes, embora tenha aumentado a sua frequência neste ano de escolaridade.

Pela análise do gráfico seguinte, relativo às finalidades de escrita nunca usadas em contexto extraescolar, podemos afirmar que mais de metade dos alunos inquiridos do 6.º ano nunca publicaram os seus produtos de escrita num *e-book* (54,25%) nem publicaram no jornal escolar (53,64%). Embora o impacto das TIC seja colossal na nossa sociedade, é estranho que 48,99% dos alunos nunca tenham escrito um texto com a finalidade de o publicarem/divulgarem na *Internet*, até porque foram desenvolvidos programas que tinham como principal objetivo a integração educativa das TIC e a aquisição de equipamentos informáticos a baixos custos, direcionados para os alunos.

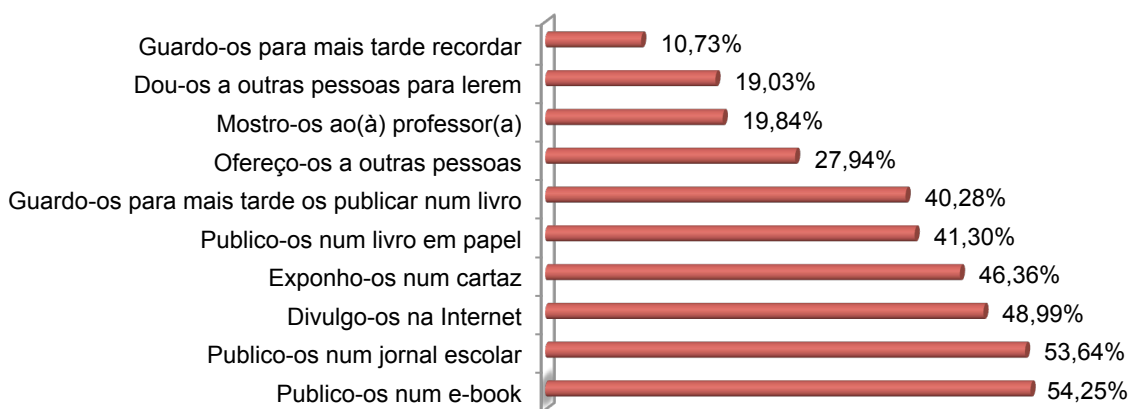


Gráfico 104. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar no 6.º ano

Os dados mostram-nos, também, que outras formas de exposição dos seus textos nunca foram atribuídas, tais como: a exposição num cartaz (46,36%), a publicação num livro (41,30%) ou a possibilidade de publicação mais tardiamente (40,28%). Tal como no 4.º, também neste ano de escolaridade uma grande percentagem de alunos não privilegia a publicação ou a divulgação dos seus escritos, neste contexto.

Podemos constatar pelos dados que 27,94% dos alunos nunca escreveram com a intenção de oferecer a outras pessoas o produto da sua escrita. No entanto, apenas 19,84% nunca escrevem, em contexto livre, com a finalidade de mostrar à professora ou de darem a outras pessoas para lerem (19,03%).

A escrita, apenas com a finalidade de ser guardada, para que possa ser recordada mais tarde, é referida por 10,73% dos respondentes deste ano de escolaridade como nunca usada.

#### 5.2.4 Finalidades da escrita dos alunos do 9.º ano em contexto extraescolar

Os dados revelam que, tal como nos anos anteriores, também os alunos do 9.º ano preferem escrever e guardar o resultado da sua atividade de escrita para um dia mais tarde poderem recordar (34,32%).

De referir que o gráfico 105 apresenta uma frequência de resposta baixa, o que significa que os alunos não atribuem muitas vezes as finalidades de escrita referidas nos indicadores. Ainda assim, podemos afirmar que 13,50% dos respondentes escrevem com a intenção de dar a outras pessoas para lerem e 12,36% para mostrar ao professor.

A divulgação dos textos na *Internet* decresce do 6.º para o 9.º ano, sendo os alunos do 6.º ano os que mais publicam.

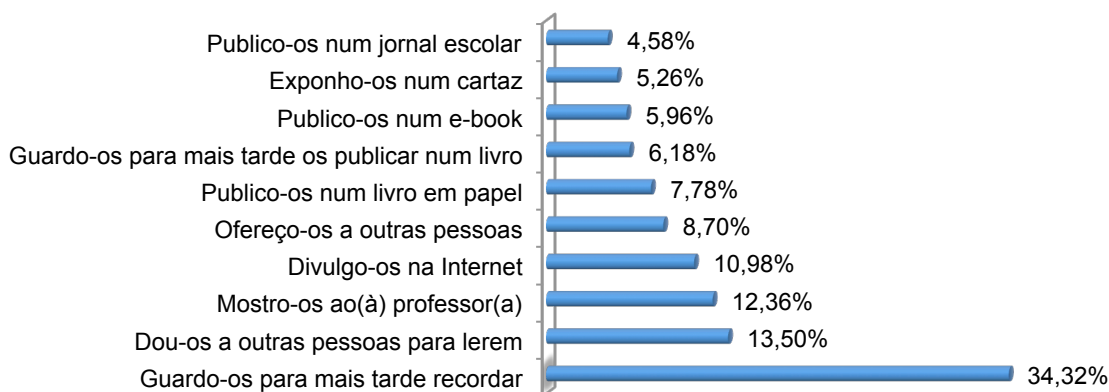


Gráfico 105. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar no 9.º ano



Os dados confirmam-nos que são os alunos do último ano do EB que menos escrevem com o intuito de oferecer os seus textos a outras pessoas (8,70%). Estes alunos não vislumbrarão a sua escrita, pessoal e única, como algo que possa ser oferecido a alguém.

A publicação em papel (7,78%) ou a posterior publicação (6,18%) constituem objetivos de escrita ainda muito incipientes.

As formas de divulgação (cartaz e jornal escolar) não constituem a finalidade de escrita destes alunos, a avaliar pela baixa frequência de respostas. A utilização das TIC para publicação em *e-book* é uma finalidade “muitas vezes” tida em conta, mas apenas por 5,96% dos alunos.

O gráfico seguinte apresenta uma elevada frequência de respostas, o que significa que um número elevado de alunos nunca atribuíram aos seus textos as finalidades indicadas. Destaca-se que 62,61% dos respondentes nunca escreveram com a intenção de publicar em *e-book*. Mais de 50% dos alunos nunca escreveram para publicar num jornal escolar, num cartaz nem para publicar em livro.

A publicação das suas produções livres, dando-as a conhecer na *Internet*, não é uma prática muito frequente dos alunos, uma vez que 46,22% nunca consideraram essa finalidade para os seus escritos.

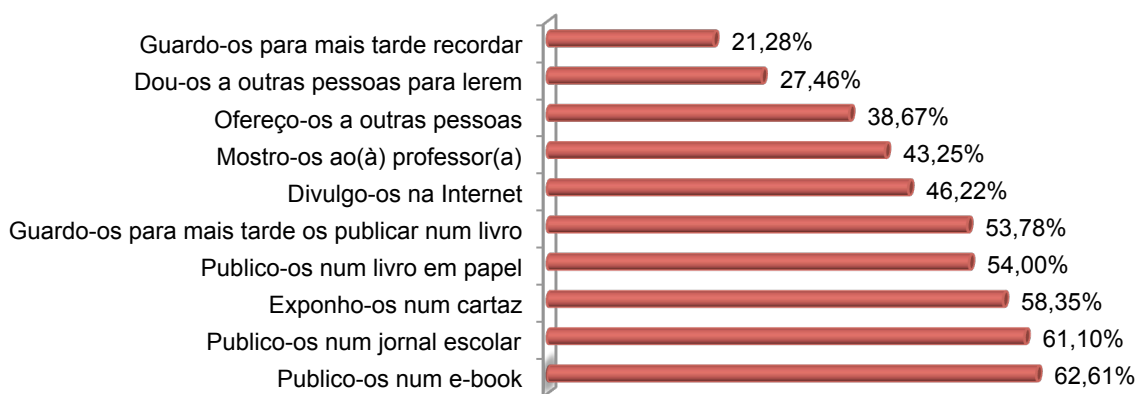


Gráfico 106. Finalidades menos usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar no 9.º ano

Neste contexto de escrita, são os alunos do 9.º ano os que menos escrevem para mostrar ao professor (43,25%) a sua produção livre, acusando essa atitude tratar-se de uma escrita mais pessoal, intimista, que poderá relatar uma história de vida, um acontecimento ou experiência vivida. A escrita com o objetivo de que possa servir de presente também não é uma finalidade muitas vezes adstrita aos textos produzidos (38,67%). Apenas 21,28% dos alunos nunca almejavam como finalidade da sua escrita livre o arquivo para que mais tarde possa ser recordada ou testemunhar progressos alcançados ou, ainda, reviver, pela leitura, uma história de vida.

### 5.2.5 Comparação entre os resultados da análise das finalidades de escrita nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto extraescolar

Em contexto extraescolar, contexto livre de escrita, destaca-se uma escrita individual, em que os escreventes tencionam apenas escrever para guardar as suas produções e um dia poderem recordá-las. Tratar-se-á de uma escrita identitária, cingindo-se à sua singularidade de sujeito e à sua forma de viver o ato de escrita. O autor preenche-se com a sua escrita, só havendo espaço para si.

A intenção de escrita com o objetivo de mostrar ao professor assume maior relevo nos alunos mais novos e decresce conforme aumenta o nível de escolaridade. Infere-se que a confiança e a relação de maior proximidade com o professor do 1.º ciclo será determinante, levando o aluno à exposição da sua escrita e ao reconhecimento do professor como um parceiro que poderá contribuir para o seu desenvolvimento ou reconhecimento pelo seu trabalho.

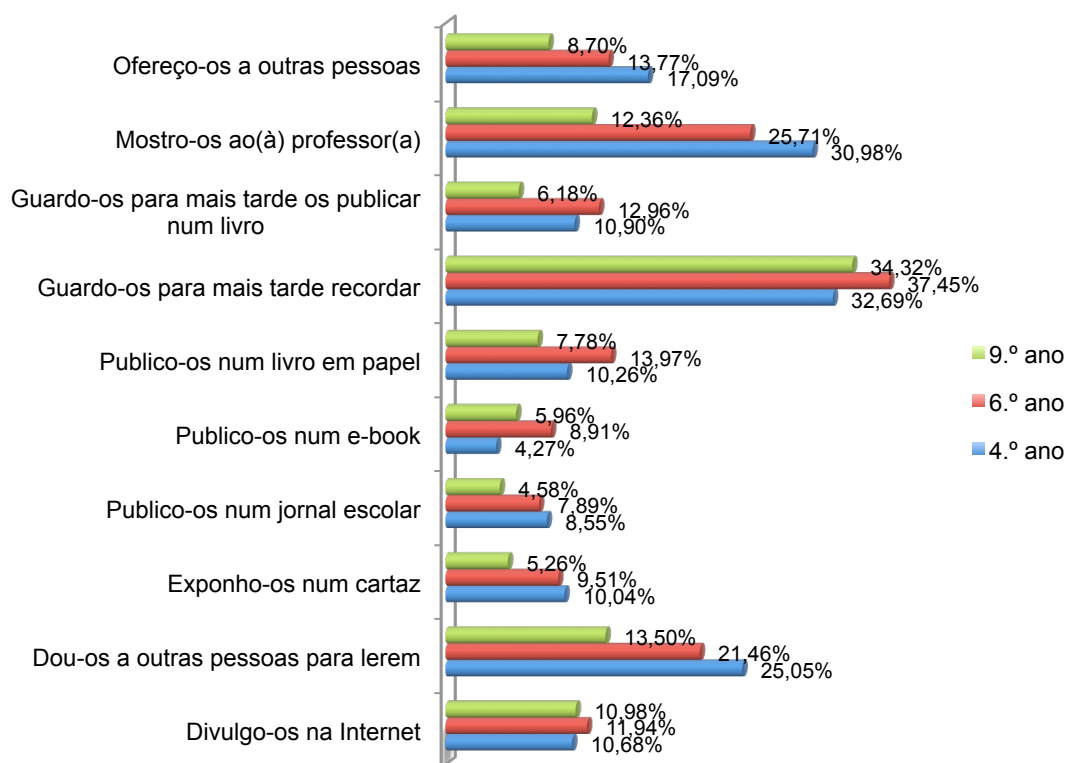


Gráfico 107. Finalidades mais usadas dos textos produzidos em contexto extraescolar

A escrita com a finalidade de, simplesmente, ser dada a outras pessoas para lerem, uma intencionalidade de escrita muito restrita, solitária, que ocorre entre o autor e ele mesmo, mas em que já é capaz de partilhar o seu produto escritural com uma ou supostamente mais do que uma pessoa para que o possa ler, o que poderá ser revelador

que uma necessidade de se afirmar como ser escrevente. No entanto, esta prática apresenta maior expressividade nos alunos do 4.º ano, decrescendo conforme os alunos progredem no nível de escolaridade – uma necessidade que se vai desvanecendo à medida que adquirem maior maturidade na produção escrita.

Neste contexto livre de escrita, os autores produzem os seus textos e atribuem-lhes uma finalidade – a oferta –, considerando que a escrita encerra em si outra dimensão, oferecer ao outro o seu mundo, dar a conhecer ao interlocutor as ações de um dia vivido ou acontecimento marcante, dando a conhecer o modo de viver de quem escreve. Curiosamente também são os alunos do 4.º ano que mais escrevem para oferecer os seus textos, prática que vai perdendo intensidade ao longo da escolaridade.

Qualquer forma de divulgação, em diferentes suportes (estruturas físicas ou digitais), tanto confinadas à comunidade educativa como à divulgação em formato digital, por via da *Internet*, não constitui uma finalidade adstrita à sua atividade de escrita, assim como a publicação em livro eletrónico (*e-book*).

Pelo gráfico seguinte, podemos verificar que a divulgação na *Internet* dos textos produzidos não constitui a finalidade de escrita de mais de 45% dos alunos. Curiosamente, são os alunos do 6.º ano que mais publicam desta forma, embora sem grande expressividade, sendo os do 4.º ano os que menos usam a *Internet* para a publicação dos seus textos.

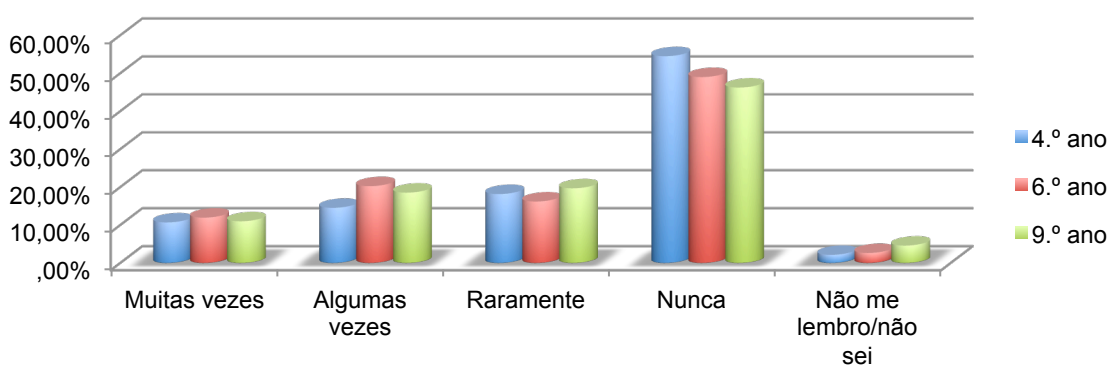


Gráfico 108. Divulgação na *Internet* dos textos produzidos em contexto extraescolar

A criação de *e-books* não é uma finalidade de escrita muito usada pelos alunos em contexto extraescolar. O gráfico 109 é revelador de que apenas 4,27%, no 4.º ano, e 5,96%, no 9.º ano, alegaram, muitas vezes, como destino dos seus textos, a criação de livros digitais. O 6.º ano é o ano que mais vezes utilizou esta forma de divulgação.

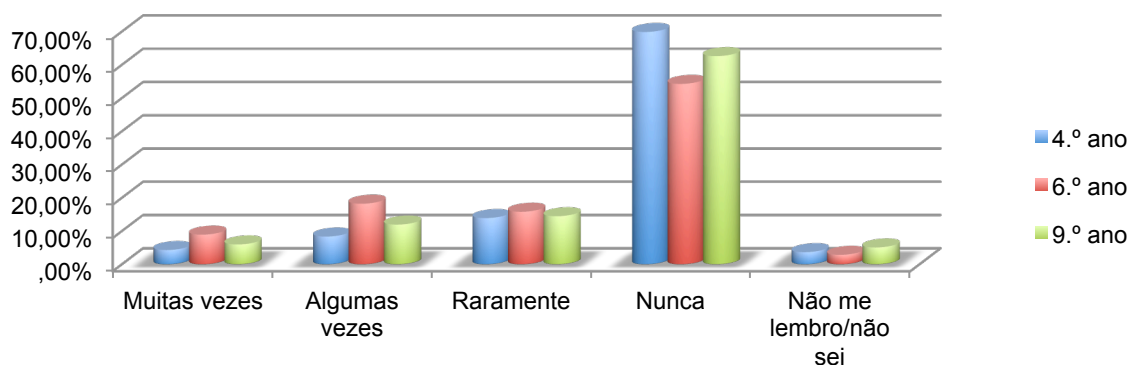


Gráfico 109. Publicação em *e-book* dos textos produzidos em contexto extraescolar

Embora o contexto em estudo seja um contexto de escrita livre e os respondentes preferiram escrever e guardar os seus escritos para que um dia os possam guardar, o contexto escolar, exercendo a sua influência, leva a que o escrevente queira escrever para que, por vezes, possa mostrar ao professor o resultado da sua escrita livre, sendo também significativo o facto de escreverem para mostrar a outras pessoas ou oferecer, embora esta intenção seja menos frequente.

A divulgação dos seus textos, em qualquer dos suportes enumerados (físico ou digital), não constitui uma finalidade preferida da escrita em contexto livre.

### 5.3 Síntese da análise das finalidades de escrita nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar e extraescolar

As finalidades de escrita, em cada um dos contextos, pela sua natureza, tinham de ser, naturalmente, diferentes.

Em contexto escolar, a finalidade de escrita que se destaca é a que se destina a fins avaliativos, com a atribuição de uma nota, sendo os alunos do 9.º ano os que mais se preocupam com esse aspeto.

Os respondentes valorizam o acompanhamento e o *feedback* dado pelo professor, que reverterão na melhoria do seu desempenho.

Trata-se de uma escrita que se destina aos arquivos (caderno ou dossiê) servindo apenas como recordação, não sendo valorizada a divulgação, tanto nas estruturas escolares, em suportes físicos, como através das TIC (*Internet* ou *e-book*).

O gráfico seguinte permite-nos a comparação relativamente à finalidade de divulgação dos textos produzidos, na *Internet*, nos dois contextos. A maioria dos alunos

nunca publicaram os seus trabalhos usando as diferentes ferramentas que se encontram à sua disposição, nem num contexto nem noutro.

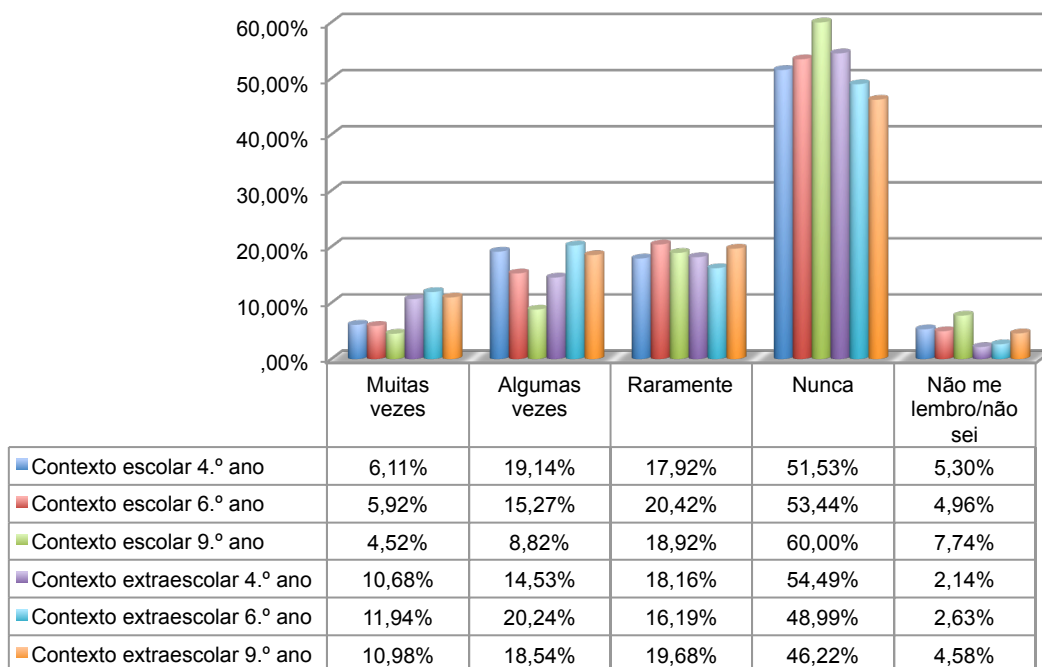


Gráfico 110. Finalidade de divulgação na Internet dos textos produzidos em contexto escolar e extraescolar

De salientar que a finalidade de publicação dos textos na *Internet* apresenta uma maior frequência de resposta, relativamente ao indicador “Muitas vezes”, em contexto extraescolar, em todos os anos de escolaridade. Relativamente à publicação apenas “Algumas vezes”, as percentagens de resposta também são mais elevadas em contexto livre, exceto no 4.º ano, o que leva à necessidade de repensar práticas, tirando mais proveito das TIC e utilizando a *Internet*, tanto como ferramenta de apoio no processo de ensino e de aprendizagem como no alavancar da motivação e da autonomia dos alunos.

No que concerne à publicação dos textos, em *e-book*, os dados do gráfico 111 revelam que, de um modo geral, as publicações acontecem com maior frequência no contexto extraescolar, sendo os alunos do 6.º ano os que mais utilizam esta ferramenta.

Tal como a publicação das produções textuais na *Internet*, também a publicação em *e-book* apresenta uma elevada percentagem de respondentes que nunca utilizaram esta forma de publicação dos seus textos.

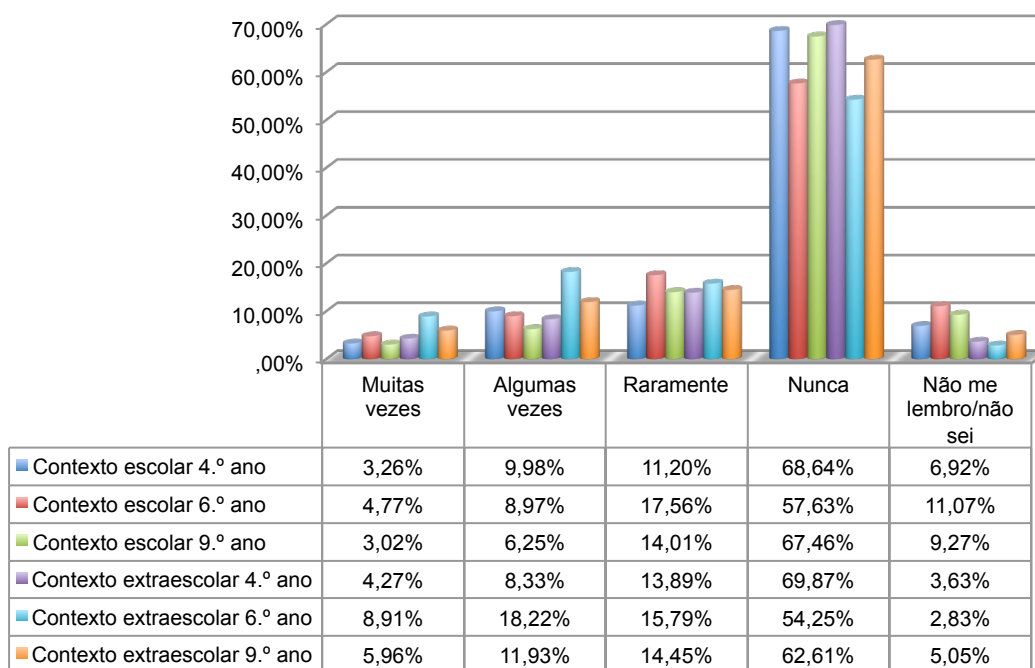


Gráfico 111. Finalidade de divulgação em e-book dos textos produzidos em contexto escolar e extraescolar

Os dados que nos são dados a conhecer pelo gráfico acima levam-nos ao questionamento e à reflexão sobre a necessidade de as escolas possuírem os equipamentos tecnológicos necessários à utilização das TIC e de os alunos usufruírem das potencialidades que estes recursos proporcionam, na disciplina de Língua Portuguesa.

## 6. Frequência de escrita

Tendo em linha de conta os dois contextos de escrita, pretendemos conhecer a frequência com que os alunos escrevem textos a pedido do professor de Língua Portuguesa, mas também percebermos qual o investimento na atividade de escrita livre, em cada um dos anos de escolaridade em estudo.

De referir que, de acordo com os documentos orientadores para preparação do ano letivo de 2011-2012, as cargas horárias, relativamente ao EB, eram as que vigoravam no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro e que a seguir se passam a apresentar.

No primeiro ciclo, para a área curricular de Língua Portuguesa, foi estipulado que, no mínimo, seriam lecionadas oito horas semanais, incluindo uma hora diária para leitura, das vinte e cinco horas de componente letiva semanal (Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro). As recomendações apontam para uma distribuição deste tempo de forma

equilibrada nos cinco dias letivos e de acordo com as necessidades constantes no respetivo projeto curricular de turma.

No segundo ciclo, para o 6.º ano, os documentos legislativos apontam para uma carga horária semanal de 5,5 períodos de 90 minutos para a componente do currículo de Línguas e Estudos Sociais (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia de Portugal), pelo que se verifica com mais frequência a atribuição de 3 períodos de 90 minutos à lecionação da Língua Portuguesa. No entanto, as escolas podem propor uma diferente organização horária dentro dos totais da referida área curricular e ano de escolaridade, assim como organizar os tempos letivos em períodos de 45 ou de 90 minutos.

De acordo com o desenho curricular do 3.º ciclo, no 9.º ano, a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa apresenta uma carga horária semanal de quatro períodos de 45 minutos ou dois de 90 minutos, de acordo com a opção da escola. Em situações justificadas, a escola pode propor uma diferente organização da carga semanal dos alunos, devendo contudo respeitar os totais por área curricular, assim como o máximo global indicado para cada ano de escolaridade.

Tendo em vista estas orientações ministeriais enquadradoras, nesta questão foram apresentados os seguintes indicadores: *Todas as aulas, Algumas vezes por semana, Uma vez por semana, Uma vez por mês, Uma vez por período, Outro.*

## **6.1 Frequência de escrita nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar**

Os dados são reveladores de que os alunos escrevem com maior frequência “Algumas vezes por semana”.

Os alunos do 4.º ano são os que escrevem de forma mais assídua, 38,22% dos alunos escrevem em todas as aulas, o que poderá significar que escrevem todos os dias ou que escrevem em todas as aulas de Língua Portuguesa, de acordo com a organização horária das componentes do currículo. Ainda assim, 50,41% dos alunos desse nível de ensino respondem que escrevem algumas vezes por semana. Importa referir que, de facto, em contexto escolar, são os alunos que mais horas semanais usufruem de Língua Portuguesa.

Uma vez por semana é apenas mencionado por 5,37% dos alunos, o que leva a crer que as atividades de escrita são práticas bastante assíduas neste nível de escolaridade.

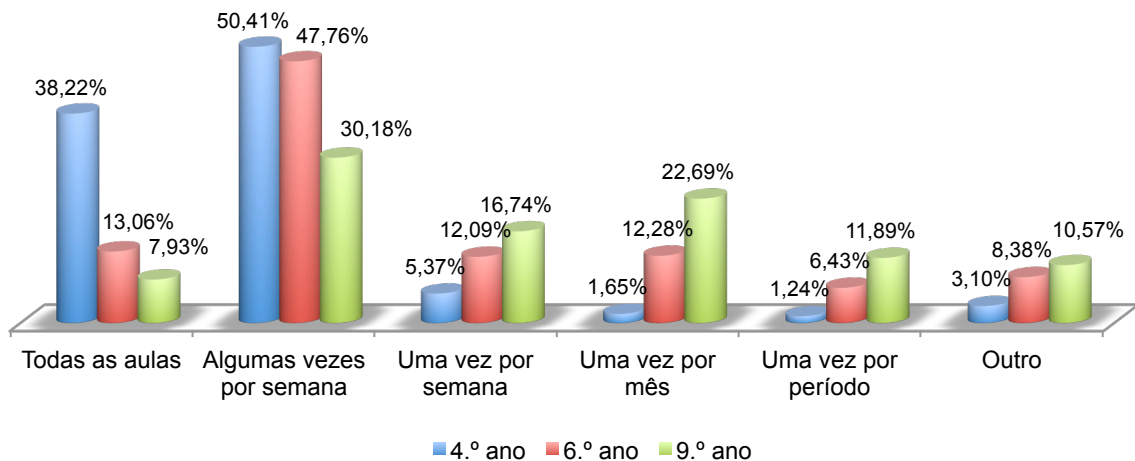


Gráfico 112. Frequência de escrita de um texto em contexto escolar

Continuando com a análise dos dados, no que diz respeito ao 6.º ano, podemos constatar que são poucos os alunos que escrevem em todas as aulas (13,06%), aumentando a frequência no indicador “Algumas vezes por semana” (47,76%), o que poderá significar, também, que escrevem em todas em aulas ou só em algumas aulas das que têm na semana. A escrita apenas uma vez por semana é referida por 12,09%, valor superior relativamente aos respondentes do 4.º ano. No indicador “Uma vez por mês” a frequência de resposta é superior no 6.º ano (12,28%) relativamente ao 4.º ano, verificando-se que 6,43% dos alunos escrevem apenas uma vez por período, valor também superior ao 4.º ano.

De referir que, neste ano de escolaridade (6.º ano), a matriz curricular aponta normalmente para um total de 3 períodos de 90 minutos semanais, carga horária mais reduzida relativamente ao 4.º ano.

No 9.º ano, os alunos escrevem com menor frequência, também devido ao facto de a sua carga horária na área curricular de Língua Portuguesa ser apenas, tendencialmente, de 2 períodos de 90 minutos.

A escrita em todas as aulas no 4.º ano (38,22%) diminui, também, do 6.º para o 9.º ano, o mesmo acontecendo no indicador “Algumas vezes por semana”, que revela uma frequência de respostas de 50,41% no 4.º ano, 47,76% no 6.º ano e 30,18% no 9.º ano. Alguns alunos do último ano do EB (22,69%) revelam que apenas escrevem uma vez por mês a pedido do professor de Língua Portuguesa e 11,98% dos inquiridos respondem que apenas escrevem um texto uma vez por período.

A frequência de escrita decresce conforme aumenta o ano de escolaridade, tal como decrescem as cargas horárias dos desenhos curriculares, do 4.º ao 9.º ano,



relativamente à área curricular disciplinar de Língua Portuguesa, de acordo com o estipulado pelo Ministério da Educação.

É necessário, pois, que em cada escola se estabeleça um projeto de ensino da escrita, com objetivos bem definidos, com vista à criação de uma escrita “musculada”, materializada em diversas estratégias e propostas didáticas inovadoras ao longo da escolaridade.

## 6.2 Frequência de escrita nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto extraescolar

Num contexto de escrita livre os alunos não estão sujeitos a normativos, cargas horárias ou subjugados a determinados dias da semana em que é lecionada a disciplina de Língua Portuguesa, pelo que houve a intenção de perceber qual a frequência com que os alunos escrevem de uma forma livre. Os indicadores foram, pois, ligeiramente adaptados ao contexto extraescolar.

Constata-se, pelo gráfico seguinte (113), que são os alunos do 4.º ano que mais escrevem, na linha já de resultados anteriores, pois 19,87% dos respondentes alegam escrever todos os dias por livre vontade e 50,43% escrevem algumas vezes por semana. Alguns alunos preferem escrever apenas uma vez por semana (12,61%) ou uma vez por mês (4,91%). É curioso verificar que o indicador “Raramente” apresenta uma maior frequência de resposta, já que 9,19% dos alunos raramente escrevem em contexto livre.

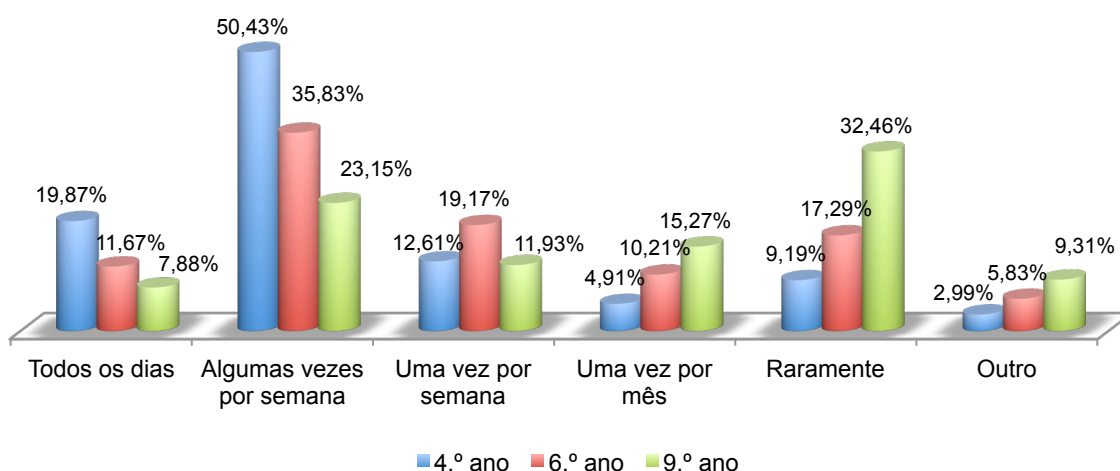


Gráfico 113. Frequência de escrita de um texto em contexto extraescolar

Os dados confirmam que os inquiridos do 6.º ano escrevem com uma menor frequência, neste contexto, relativamente aos do 4.º ano.

Apenas 11,67% dos respondentes escrevem todos os dias. A maioria dos alunos do 6.º ano escrevem algumas vezes por semana (35,83%), diminuindo a frequência de escrita semanal, que apenas é referida por 19,17% dos inquiridos. No entanto, é produzida com maior frequência relativamente ao 4.º ano. Uma escrita com a periodicidade mensal é levada a cabo por 10,21% dos alunos e 17,29% referem que raramente escrevem neste contexto livre.

O volume escritural dos alunos decresce do 4.º ao 9.º ano, neste contexto. Como já tínhamos visto, são os alunos mais velhos que menos escrevem por livre vontade. De referir que apenas 7,88% dos alunos escrevem todos os dias e 23,15% escrevem algumas vezes por semana. A escrita realizada uma vez por semana apresenta também uma baixa frequência de resposta (11,93%), subindo os valores para uma escrita mensal (15,27%).

De frisar que um número elevado de respondentes (32,46%) apenas raramente escreve em contexto livre, o que significará que não se estabeleceu nestes alunos uma relação suficientemente duradoura entre eles e a escrita, que integrasse o gosto pelas suas potencialidades e que projetasse a produção textual muito para além da sala de aula; ou, simplesmente, a necessidade de escrita é rara, sem que isso signifique necessariamente uma desvalorização ou desintegração da atividade na vida.

### **6.3 Síntese da análise da frequência de escrita nos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar e extraescolar**

Torna-se necessário o exercício constante da expressão escrita, ainda que obstaculizado pelo obsessivo cumprimento dos Programas Curriculares. Esta tarefa não se poderá limitar a realizações pontuais, mas sim ser encarada numa perspetiva de otimização das práticas de escrita e de aplicação de conhecimentos linguísticos num processo indutor do gosto pela escrita.

O gráfico seguinte vem confirmar que os alunos têm uma prática de escrita mais ativa em contexto escolar, por solicitação do professor de Língua Portuguesa, o que seria de esperar. Escrevem com maior frequência algumas vezes por semana, decrescendo esse valor conforme aumenta o nível de escolaridade. De facto, a efetivação das práticas de escrita na escola depara-se frequentemente com um conjunto de obstáculos (redução gradual dos tempos letivos, extensão dos programas, excesso de alunos por turma, primazia das avaliações,...), que leva a uma natural diminuição do tempo de escrita.

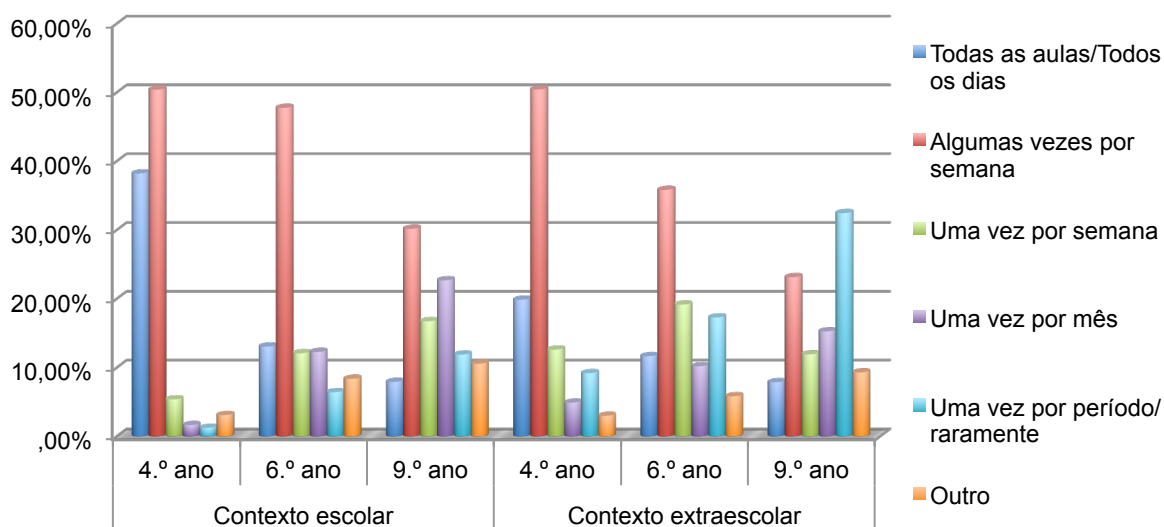


Gráfico 114. Frequência de escrita de um texto em contexto escolar e extraescolar

No entanto, em contexto livre, constata-se uma produção textual bastante ativa, principalmente no 4.º e no 6.º anos. Os respondentes escrevem livremente, com maior frequência, algumas vezes por semana, apresentando os alunos do 4.º ano uma escrita mais abundante, talvez em busca do domínio do código escrito ou de mostrar que já são capazes de autonomamente realizarem um conjunto de atividades de escrita.

Verifica-se um maior desinvestimento na escrita por parte dos alunos do 9.º ano, em ambos os contextos, sendo mais acentuado na escrita livre, uma vez que 32,46% dos respondentes raramente escrevem.

## 7. Fatores determinantes na escrita de um bom texto na perspectiva dos alunos

Pretendeu-se neste questionário integrar uma pergunta aberta que pudesse dar voz aos alunos, com total liberdade de resposta, sem condicionamentos impostos por indicadores pré-determinados. A questão colocada, de certo modo complexa e ambígua, era a seguinte: «Na minha opinião, preciso de três “coisas” para escrever um bom texto:». O questionário apresentava três espaços numerados com as indicações de “1.ª, 2.ª e 3.ª” onde os respondentes poderiam indicar as três “coisas” de que necessitavam para escrever um bom texto. O hiperónimo “coisas” foi escolhido de forma intencional, uma vez que poderia remeter o aluno para várias dimensões da escrita e levá-lo a referir múltiplos aspetos implicados na produção textual.

O grande volume de dados provenientes da questão aberta foi tratado através da análise de conteúdo que permitiu o agrupamento de sentidos, a interpretação dos dados e a inferência de conhecimentos. Como se pode confirmar pelo gráfico seguinte, registámos 4032 palavras ou expressões, sendo 1383 do 4.º ano, 1431 do 6.º ano e 1218 do 9.º ano, incluindo o número de respostas que os alunos apontaram em 1.º, 2.º e 3.º lugares.

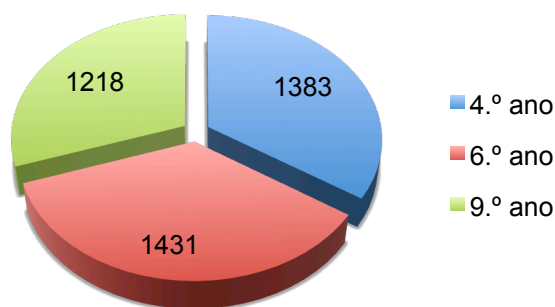


Gráfico 115. Número de respostas dadas pelos alunos nos 4.º, 6.º e 9.º anos

De acordo com Bardin (2000), a análise de conteúdo caracteriza-se por um conjunto de procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição de conteúdo que permitam a inferência de conhecimentos relativos a esses conteúdos. Com os dados recolhidos foi necessário classificar, ordenar, quantificar e interpretar as opiniões dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos acerca do que necessitam para escrever um bom texto, manifestadas em primeiro, segundo e terceiro lugar.

Antes da criação das categorias o material foi preparado, foram criadas grelhas, para organização dos dados, segundo os anos de escolaridade e a prioridade em que colocaram as suas respostas (Anexo 8).

Feita a exploração do material e a leitura de todas as respostas, que apresentavam entre uma palavra, e, no máximo, quinze palavras, pudemos constatar a grande heterogeneidade de respostas, tão díspares e relativas a diferentes dimensões. Com a colaboração da equipa ProTextos, foram criadas duas grandes perspetivas de análise: i) as respostas mais relacionadas com a vertente do *Sujeito*, o que inclui respostas evocativas da motivação, condição emocional e física, capacidades e competências e, ainda, a planificação textual; ii) as respostas direcionadas para a vertente do *Texto*, nas suas dimensões interna e externa.

O gráfico 116 revela as percentagens de resposta dadas em 1.º, 2.º e 3.º lugar, por anos de escolaridade, em cada uma das vertentes encontradas – *Sujeito e Texto*.

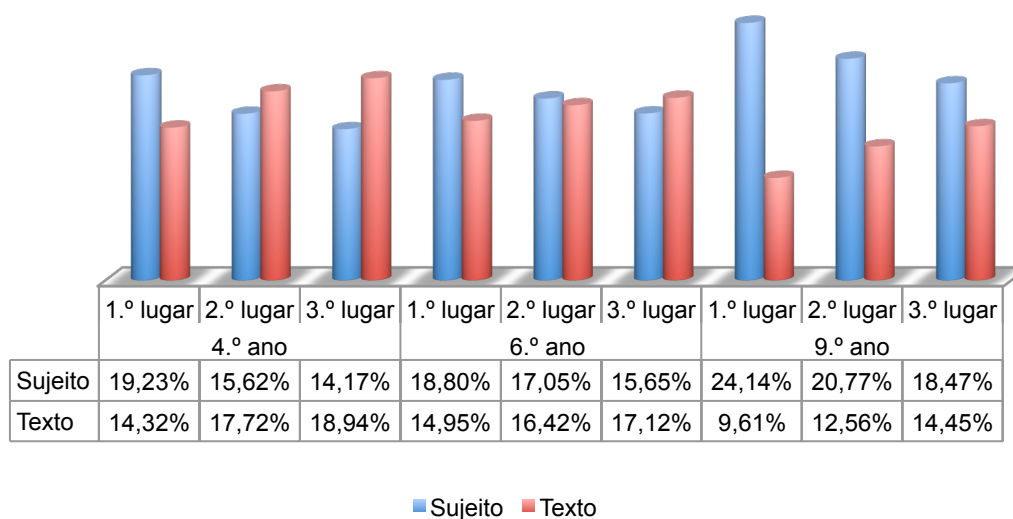


Gráfico 116. Respostas dadas em 1.º, 2.º, e 3.º lugar na vertente sujeito e vertente texto nos 4.º, 6.º e 9.º anos

Pela leitura do mesmo gráfico (116), podemos afirmar que a percentagem de respostas na vertente do *Sujeito* decresce do 1.º para o 3.º lugar e, curiosamente, a percentagem de respostas na vertente do *Texto*, inversamente cresce do 1.º ao 3.º lugar, em todos os anos em estudo, o que significa que os alunos valorizam mais a dimensão do *Sujeito*, uma vez que a frequência de resposta apontada como a 1.ª “coisa” de que necessitam para escrever um bom texto é superior. São os alunos do 9.º ano que mais valorizam essa dimensão, já que o *Texto* não conquista a maioria das respostas em nenhuma das prioridades (1.ª, 2.ª ou 3.ª).

A tabela 13 mostra-nos o número total de respostas (juntando 1.º, 2.º e 3.º lugares) e as respetivas percentagens, por ano de escolaridade, em cada uma das macrocategorias de análise. De destacar que o 9.º ano apresenta a maior percentagem de respostas na vertente do *Sujeito* (63,38%) e a menor percentagem na vertente do *Texto* (36,62%). Com a progressão na escolaridade, a dimensão do *Sujeito* vai-se tornando mais importante na escrita de um texto; a relevância das questões textuais decresce.

Tabela 13. Número e percentagem de respostas por ano de escolaridade nas duas dimensões

<b>Vertentes na escrita de um texto</b>						
	4.º ano		6.º ano		9.º ano	
	N.º respostas	%	N.º respostas	%	N.º respostas	%
<b>Sujeito</b>	678	49,02%	737	51,50%	772	63,38%
<b>Texto</b>	705	50,98%	694	48,50%	446	36,62%
<b>Total</b>	1383	100,00%	1431	100,00%	1218	100,00%

Tendo em linha de conta os dados apresentados na tabela 14 - o total de 4032 respostas encontra-se distribuído da seguinte forma pelas duas vertentes em análise:

Tabela 14. Número de respostas e percentagem de resposta por dimensão e ano de escolaridade

<b>Vertentes na escrita de um texto</b>					
		4.º ano	6.º ano	9.º ano	Total
<b>Sujeito</b>	N.º respostas	678	737	772	2187
	%	31,00%	33,70%	35,30%	100,00%
<b>Texto</b>	N.º respostas	705	694	446	1845
	%	38,21%	37,62%	24,17%	100,00%

A vertente na perspetiva do *Sujeito* apresenta o maior número de respostas (2187), obtendo a vertente relacionada com o *Texto* o menor número de respostas (1845).

Atendendo a uma perspetiva global das respostas (gráfico 117), comparando estas duas macrocategorias, os dados evidenciam a vertente *Sujeito* como preponderante na escrita de um bom texto e que vai sendo progressivamente mais valorizada conforme aumenta o nível de escolaridade. Relativamente à vertente relacionada com o *Texto*, a sua importância decresce com o aumento da escolaridade, sendo os alunos do 4.º, seguidos do 6.º ano, os que mais a valorizam. Os alunos do 9.º ano são os que atribuem menos importância a esta dimensão.

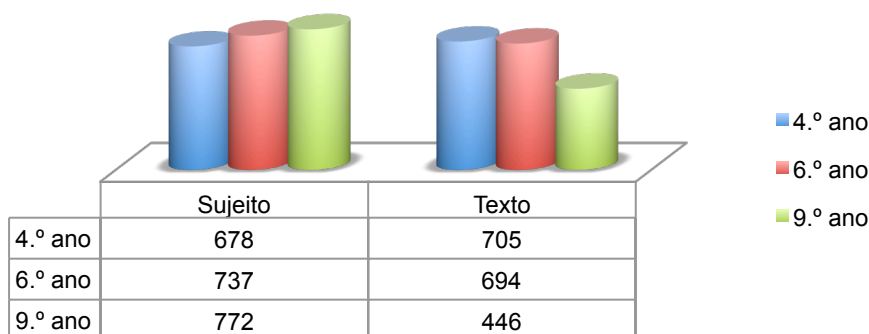


Gráfico 117. Número de respostas nas vertentes *Sujeito* e *Texto*

Além das macrocategorias criadas, foi feita a seleção das palavras-chave que traduziriam as subcategorias de forma exaustiva e precisa de modo a que expressassem o sentido dos indicadores. Mais subcategorias foram surgindo à medida que a análise continuava, de modo a não ignorar quaisquer respostas, sendo todo o material recolhido

considerado relevante. Este procedimento é, de resto, coerente com o que postula Amado (2000): a criação de um conjunto de subcategorias pode ser um recurso para explicitar melhor todo o sentido da categoria.

A codificação foi feita tendo em conta as expressões e as palavras passíveis de integrar as categorias e subcategorias que iam sendo determinadas, de acordo com a frequência com que os indicadores surgiram no discurso dos respondentes.

O quadro seguinte apresenta as duas principais dimensões consideradas determinantes na escrita de um bom texto (macrocategorias *Sujeito* e *Texto*) e as principais subcategorias que surgiram do modo de verbalização dos alunos acerca das suas necessidades para a escrita. No anexo 9, encontra-se a grelha de categorização completa.

<b>Dimensões determinantes da escrita de um bom texto</b>
<b>Vertente <i>Sujeito</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Motivação:</b> intrínseca e extrínseca (incitamento à escrita, conhecimento de elementos macroestruturais nas propostas de escrita feitas, finalidades da escrita, vivências/situações desencadeadoras de escrita, incentivo afetivo-relacional)</li> <li>• <b>Condição emocional e física:</b> emoções/sentimentos; estados de espírito; estados físicos</li> <li>• <b>Capacidades e competências:</b> criativas; cognitivas; atitudinais</li> <li>• <b>Planificação textual:</b> configurações mentais; ativação de conhecimentos; dispositivos; recursos; estratégias</li> </ul>
<b>Vertente <i>Texto</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dimensão interna:</b> compositiva (nível global - macroestrutura e nível específico - microestrutura); ortográfica; gráfica/caligráfica; revisão; extensão; duração da escrita</li> <li>• <b>Dimensão externa:</b> contexto psicológico e físico; recursos físicos e humanos; disponibilidade</li> </ul>

Quadro 12. Categorização e principal subcategorização de análise

As respostas dadas pelos respondentes em primeiro, segundo ou terceiro lugar foram analisadas e categorizadas tendo-se procedido a uma análise quantitativa dos resultados.

## **7.1 Vertente relacionada com o *Sujeito* – visão panorâmica**

Relativamente ao *Sujeito*, os respondentes referem aspetos que se enquadraram na subcategoria “motivação”, tanto ao nível da motivação intrínseca como da motivação

extrínseca, resultante de diversos fatores exteriores, que poderão condicionar a sua vontade de escrever.

As respostas apresentadas referiam também aspetos relacionados com a “condição emocional e física”, tais como emoções/sentimentos, estados de espírito ou estados físicos que poderão ser estimuladores de escrita, e com as “capacidades e competências”: criativas, cognitivas e atitudinais.

Registaram-se ainda respostas, dos inquiridos, no âmbito da “planificação textual”: configurações mentais, ativação de conhecimentos, dispositivos, recursos e estratégias.

Baseando-nos nos dados obtidos (gráfico 118), e tendo em linha de conta as quatro subcategorias, os inquiridos, independentemente do ano de escolaridade, atribuem uma maior importância às capacidades/competências de escrita - criativas, cognitivas e atitudinais - para a escrita de um bom texto.

O gráfico deixa transparecer que ao nível da necessidade de motivação para a escrita, a sua importância aumenta conforme se progride no nível de escolaridade, sendo os alunos do 9.º ano que mais carecem de estímulos intrínsecos ou extrínsecos desencadeadores da vontade de escrever.

A planificação textual revelou-se, na macrocategoria *Sujeito*, o aspeto menos importante na escrita de um bom texto, decrescendo essa importância, suavemente, do 4.º para o 6.º ano, sendo que, no 9.º ano, essa prática se distingue pela pouca importância atribuída, supostamente por hábitos de escrita que não vingaram no decorrer das práticas de escrita (escolar e não escolar) ou que deixaram de constituir uma necessidade dos alunos.

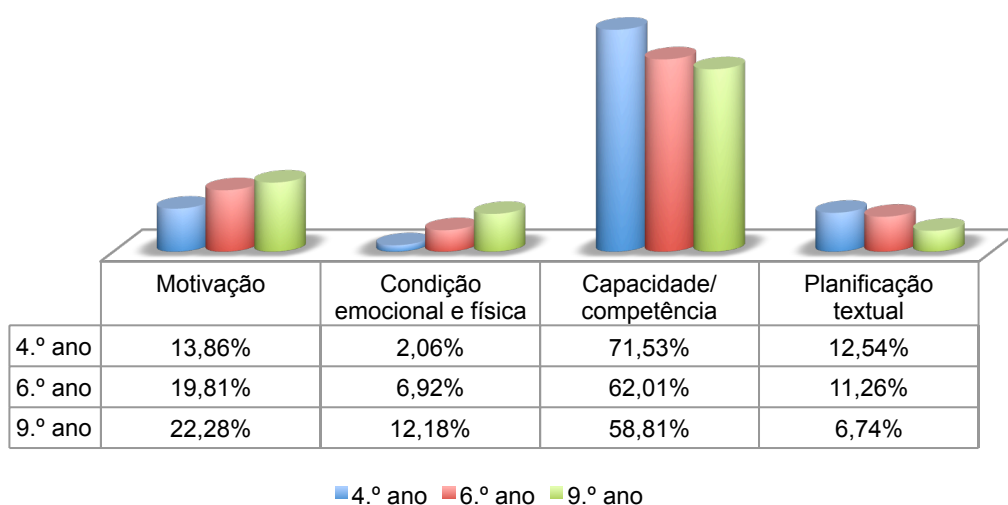


Gráfico 118. Fatores potenciadores de escrita na perspetiva do sujeito



A condição emocional e física, na prática de escrita, é referida como mais importante por 12,18% dos alunos do 9.º ano. Os alunos do 4.º ano (2,06%) praticamente não valorizam essa componente como necessária para a escrita, seguidos do 6.º ano (6,92%), em que sobe ligeiramente a percentagem de respostas abrangidas por esta subcategoria.

Veremos, seguidamente, e por ordem decrescente da importância que lhe atribuíram os respondentes, cada uma das subcategorias ligadas ao *Sujeito*.

### 7.1.1 Capacidades e competências ativadas na escrita de um texto

Fazendo uma análise mais pormenorizada e tendo em conta que a subcategoria “Capacidade/Competência” ainda se subdividia nas subcategorias “Criativas, cognitivas e atitudinais”, os dados do gráfico 119 revelam-nos que são as capacidades/competências criativas as que mais importam aos alunos para escreverem bons textos, “ser criativo”, opinião consensual nos diversos níveis de ensino. Os dados apresentam, contudo, pequenas alterações: 4.º ano, 50,88% das respostas; 6.º ano, com uma ligeira descida (42,47%) e o 9.º ano com 45,60%, uma suave subida relativamente ao 6.º ano. Os alunos do 4.º ano são os que mais creem, portanto, ser crucial a criatividade na escrita de um texto, consideram importante “ter ideias criativas”.

As capacidades/competências atitudinais são mais valorizadas pelos alunos do 4.º e 6.º anos, embora com uma baixa percentagem de resposta. Os alunos do 9.º ano são os que menos valorizam as atitudes (5,18%).

Na opinião dos alunos, será mais importante ser criativo na escrita de um bom texto do que possuir uma elevada capacidade cognitiva, aspeto pouco valorizado pela totalidade dos respondentes.

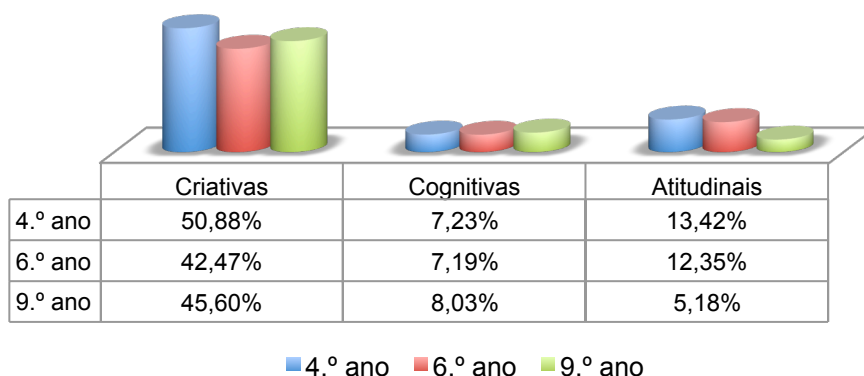


Gráfico 119. Capacidades/competências ativadas na escrita de um bom texto

Desta análise se depreende que, as “capacidades/competências” criativas são indubitavelmente o que se revelou mais importante na escrita de um bom texto, pelo que, no gráfico seguinte (120), se analisa as subcategorias que decorreram das respostas referentes às capacidades/competências criativas enunciadas pelos respondentes.

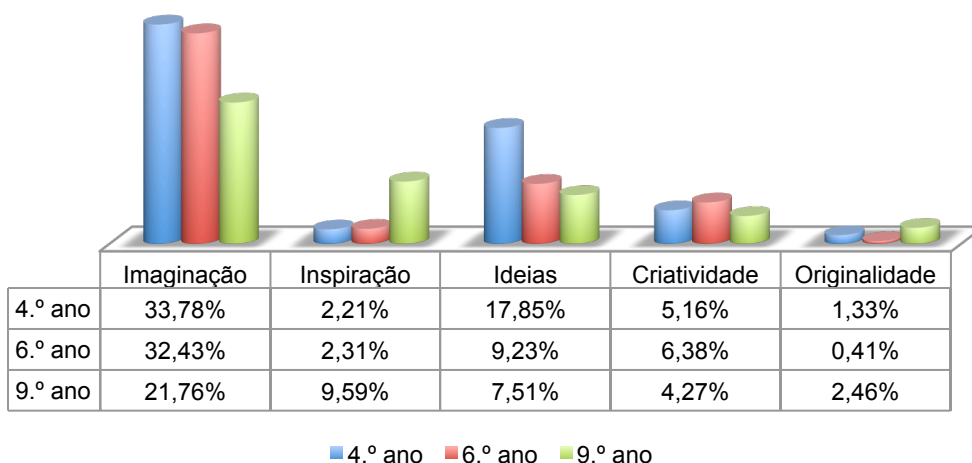


Gráfico 120. Capacidades/competências criativas para a escrita de um bom texto

Os dados revelam-se claros e mostram-nos que é preciso ter imaginação para escrever, sendo os alunos dos 4.º e 6.º anos que mais acentuam essa necessidade, “ter uma boa imaginação”. De destacar que os alunos mais novos valorizam mais a imaginação (33,78%) e as ideias (17,85%) enquanto os alunos do último ano do EB não atribuem tanta importância à imaginação (21,76%), mas valorizam mais a inspiração (9,59%), “ter inspiração para escrever” e a originalidade (2,46%). Talvez devido a uma maior maturidade cognitiva seja notória já uma preocupação com a escrita de um texto que contenha as suas próprias ideias, que seja de sua própria autoria; talvez por isso mesmo sejam o grupo de alunos que mais necessitam de se sentir inspirados para escrever.

De um modo geral, prevalece a referência à “imaginação” e às “ideias” na escrita de um bom texto, no entanto, decrescem de importância do 4.º ao 9.º ano, talvez devido a práticas de escrita mais orientadas e estruturadas, em que são privilegiados quase sempre os mesmos géneros e estruturas, e que os alunos replicam em contexto extraescolar, como apontam os dados deste estudo (figura 14).

### 7.1.2 Motivação intrínseca e extrínseca necessárias à escrita de um texto

Ainda de acordo com a dimensão do *Sujeito*, alguns escreventes posicionaram as suas necessidades em duas dimensões motivacionais, a motivação intrínseca, ou motivação interna, relacionada com a força interior do escrevente (vontade, disposição, gosto, interesse, expressar sentimentos, escrever/transcrever o pensamento e treinar a escrita); e a motivação extrínseca ou motivação externa, que poderá estar diretamente relacionada com fatores externos ambientais, situacionais ou de mudanças (incitamento à escrita, conhecimento de elementos macroestruturais, através das propostas/instruções de escrita formuladas, finalidades de escrita, vivências/situações desencadeadoras de escrita, incentivo afetivo-relacional).

No que se refere à motivação extrínseca, o gráfico 121 mostra-nos que são os alunos dos 4.º e 9.º anos que mais necessitam de motivação intrínseca para escrever, com maior expressividade para o 9.º ano (15,28%). Os alunos mais velhos necessitam de colocar em evidência a sua força interior como fator determinante de escrita, em detrimento da motivação externa (6,99%). Uma evidência de que o bom desempenho da atividade escritural dos alunos poderá estar ligado a desafios internos, metas a atingir ou superação de obstáculos.

Nos 4.º e 6.º anos as duas dimensões de motivação têm valores mais equilibrados, embora os respondentes do 4.º ano valorizem ligeiramente mais a motivação intrínseca, ainda que de uma forma pouco acentuada.

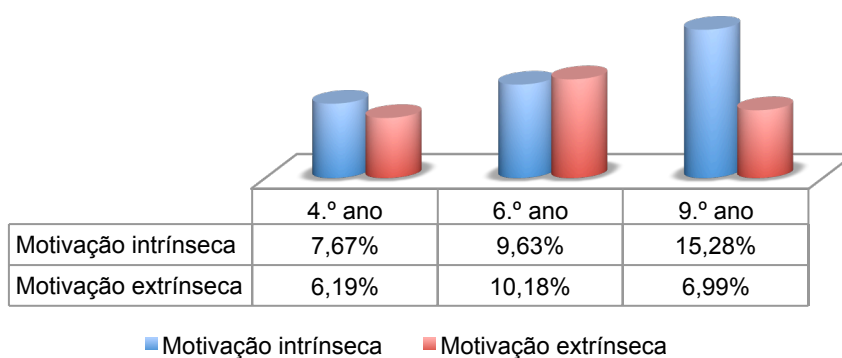


Gráfico 121. Motivação intrínseca e extrínseca para a escrita de um texto nos 4.º, 6.º e 9.º ano

As necessidades dos alunos relativamente à motivação intrínseca para a escrita de um bom texto foram analisadas, conforme mostra o gráfico 122, ditando-nos claramente os dados que, para escrever um bom texto, os alunos têm de sentir vontade para o fazer, “ter vontade de o fazer e pensar”, “ter vontade de o escrever”. Essa vontade

ergue-se progressivamente conforme se avança no nível de escolaridade, levando a crer que é determinante de uma maior qualidade de escrita. No 9.º ano, na linha da vontade, os alunos têm de ter “disposição e interesse” para escrever. Expressar sentimentos é um elemento motivador de escrita para os alunos de nível etário mais elevado – 9.º ano.

De aludir ainda que o “gosto” pela escrita de um bom texto é referido de forma suave pelos alunos do 4.º ano (2,06%), mas que decresce esse aspeto motivador até ao 9.º ano com apenas 0,91% de respostas.

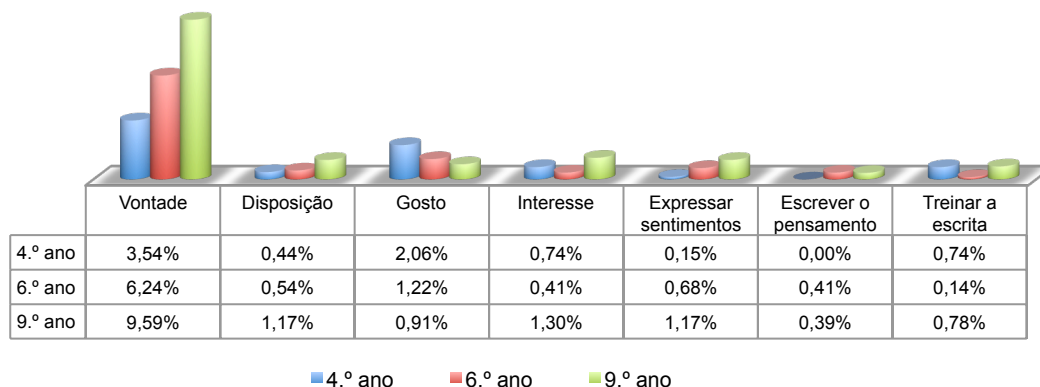


Gráfico 122. Motivação intrínseca para a escrita de um texto

Relativamente à motivação extrínseca necessária à escrita de um texto, o gráfico 123 revela que o “conhecimento de elementos macroestruturais” é fator indutor da vontade de escrever um bom texto, com maior expressividade nos alunos do 6.º ano. Este conhecimento será bastante importante para desencadear a motivação e levar ao sucesso na escrita. São ainda os alunos do 6.º ano que mais necessitam de ser incitados à atividade escritural, como por exemplo, o texto “ser pedido pela professora” ou “ser obrigado”, escrever com uma finalidade já definida, “ter um bom motivo para escrever” ou ter um incentivo afetivo-relacional: “carinho”, “incentivo” ou “elogios”.

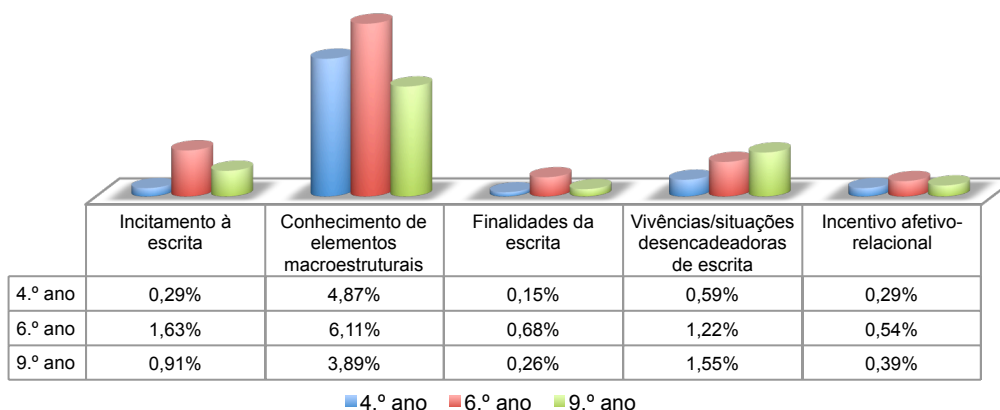


Gráfico 123. Motivação extrínseca para a escrita de um texto

O gráfico 124 revela quais os elementos macroestruturais de um texto que, sendo do conhecimento dos alunos, os motivam para a escrita. Ter um bom assunto/tema mostra-se muito importante para que escrevam um bom texto, principalmente para os alunos do 6.º ano. É importante “gostar do tema”, o texto ter “um bom tema” ou “conhecer o tema do texto”. Tal como referido por Cardoso et al. (2018), o trabalho de escrita motiva, dependendo, em primeiro lugar, do tema do texto. Consideram os alunos que deverá, ainda, ser um tema “apelativo” e “interessante”. Não se revelou essencial saber o título, as personagens, o destinatário, ser de tema livre, ter uma boa história ou motivo.

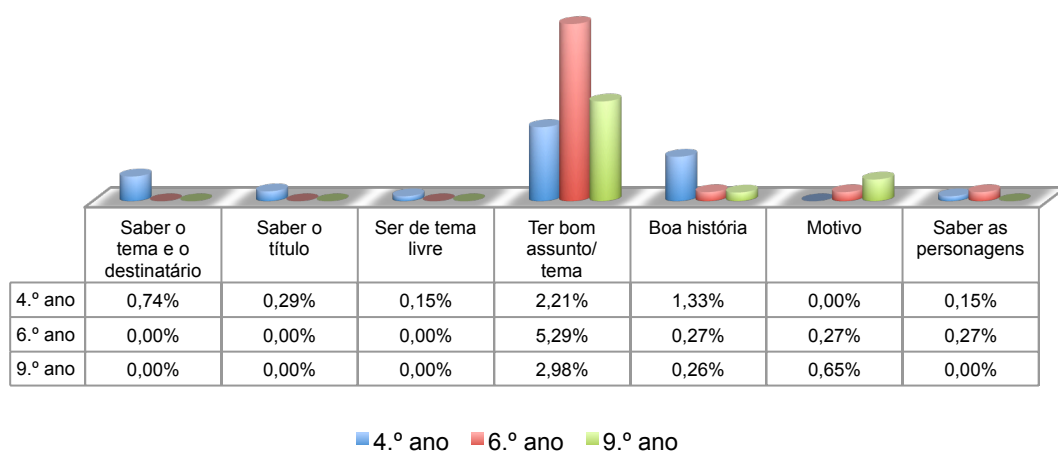


Gráfico 124. Conhecimento dos elementos macroestruturais do texto

Evidencia-se que os alunos do 4.º ano ainda dão alguma importância ao conhecimento do tema e destinatário ou simplesmente saber o título, contrariamente aos alunos dos outros ciclos. Valorizam ainda uma boa história para que possam escrever um bom texto. Na verdade, tem sido “demonstrado que os fatores motivacionais inerentes à relação pessoal com a escrita têm um papel decisivo na implicação do aluno no seu processo de apropriação da competência de produção escrita” (Cardoso et al., 2018, p. 29).

### 7.1.3 A planificação como fator necessário à escrita de um bom texto

Na opinião dos respondentes, a planificação não constitui um fator muito relevante na escrita de um bom texto, como se pode confirmar pelo gráfico 125. Ao nível das configurações mentais - *pensar, pensar no tema, pensar no tipo de texto, organizar as frases mentalmente ou pensar qual a finalidade do texto* - são os alunos do 4.º ano que mais necessitam deste tipo de operações mentais a montante do texto, como por

exemplo “fazer uma chuva de ideias”, diminuindo essa necessidade no 6.º ano, que preferem fazer “um rascunho do texto” ou “um esquema”, sendo a mesma subvalorizada pelos alunos do 9.º ano, talvez devido a um maior crescimento intelectual que os leva a acreditar que uma prática de planificação organizada e estruturada já não será necessária para que tenham sucesso na escrita.

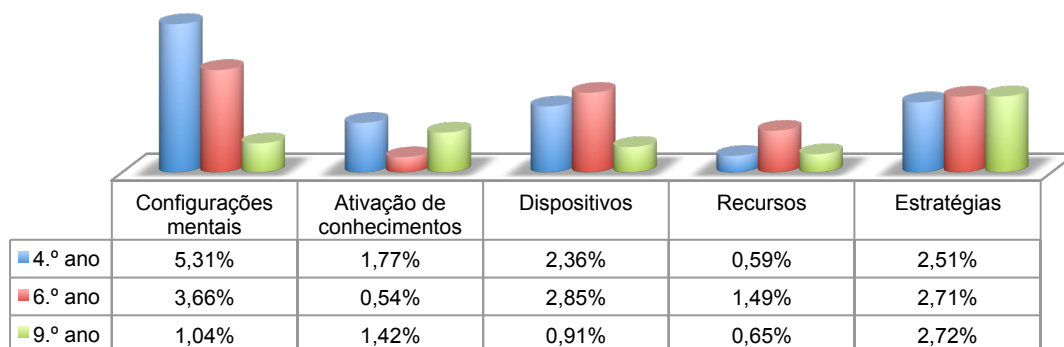


Gráfico 125. Componentes da planificação textual

As estratégias/ações (*ler, escrever, falar, ouvir, estudar*) apresentam valores similares entre os alunos, não sendo muito valorizadas, tais como os dispositivos (*pesquisa, chuva de ideias, esquemas, resumos, planificação do texto, rascunhos*). Os alunos do 6.º ano são os que mais valorizam os recursos (*bons textos, histórias, contos, diários, rimas, lendas ou imagens*). A ativação de conhecimentos na planificação do texto (*procurar opiniões/informações, consultar o dicionário, sugestões, recordações*) é pouco necessária, na opinião dos alunos, sendo menos valorizada pelos alunos do 6.º ano.

#### 7.1.4 Condição emocional e física necessária à escrita de um bom texto

No que se refere à *condição emocional e física* considerada pelos respondentes como necessária à escrita de um bom texto, o gráfico 126 dá-nos a conhecer que são os alunos do 9.º ano que mais valorizam as *emoções/sentimentos* e os *estados de espírito*. Constata-se, mais uma vez, neste estudo, a importância dos fatores emocionais evidenciada pelos alunos mais velhos. De um modo geral, escrevem um bom texto quando estão alegres, felizes, quando têm bons sentimentos e, principalmente, paciência para escrever. Para a escrita de um bom texto é importante “ter um estado de espírito adequado”, “ter sentimentos específicos para os exprimir”, ter “um dia feliz” ou “liberdade

de espírito”. Será também motivo para escrever, a pessoa “estar emocionada com alguma coisa”, “estar bem humorada” ou “acontecer qualquer coisa à pessoa, como por exemplo estar apaixonada!”.

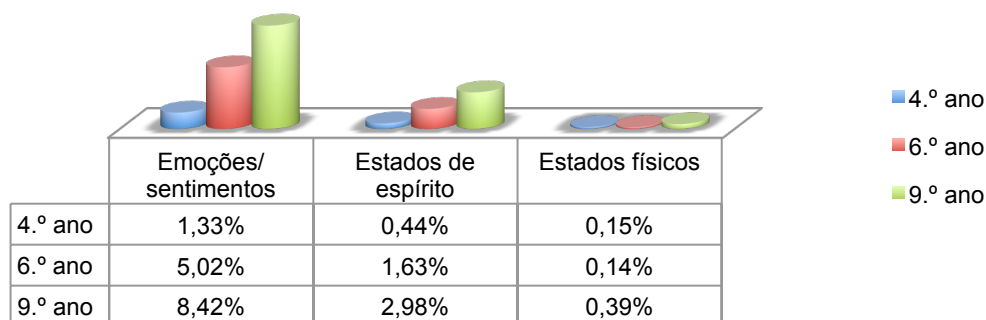


Gráfico 126. Condição emocional e física

Os estados de espírito também são mais percebidos pelos alunos mais velhos, sendo a boa disposição um fator importante para a escrita de um texto.

O 4.º ano não valoriza os estados físicos e emocionais, talvez devido a uma maior permeabilidade à influência do contexto escolar.

Quanto à “condição física”, apenas é apontada por uma percentagem residual de respondentes, pelo que se depreende que não constitui um fator de necessidade à escrita de um bom texto, em qualquer um dos anos de escolaridade.

## 7.2 Vertente relacionada com o *Texto*

Nesta vertente de análise, relacionada com o *Texto*, sobressaíram da leitura dos dados duas dimensões, a dimensão interna (*compositiva, ortográfica, gráfica/caligráfica, revisão, extensão, duração da escrita*) e a dimensão externa do texto (*contexto psicológico, contexto físico, recursos físicos e humanos e disponibilidade*).

Do gráfico seguinte (127) ressalta o facto de os respondentes darem uma maior importância à dimensão interna do texto, embora de forma mais acentuada nos 4.º e 6.º anos. No 9.º ano é apresentado um maior equilíbrio entre as duas dimensões textuais, revelando os alunos uma maior consciência dos aspetos internos à composição do texto, mas também dos diferentes fatores da dimensão externa (*contexto psicológico e físico, recursos físicos e humanos e disponibilidade*) que, em seu ver, são determinantes para conseguirem a escrita de um bom texto. Estes elementos foram considerados externos ao texto, uma vez que são facilitadores da produção textual, em toda a sua envolvência, criando um ambiente favorável à escrita de um bom texto. Incluem-se fatores

relacionados com um contexto, que irá exercer a sua influência ao nível psicológico e que será gerador de calma, silêncio, solidão ou companhia, harmonia e liberdade, aspetos considerados pelos alunos como influenciadores da sua boa escrita, numa dimensão externa ao próprio texto.

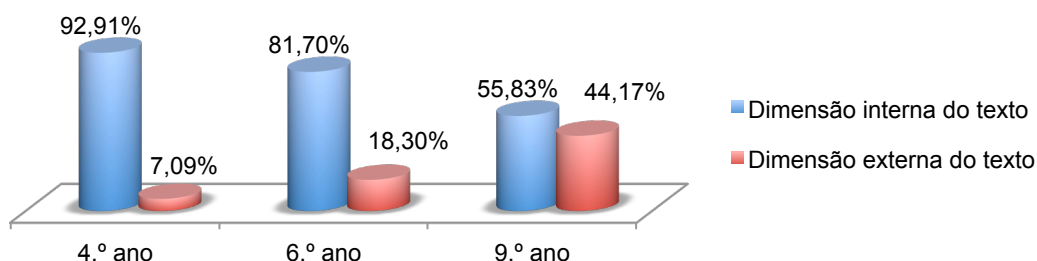


Gráfico 127. Respostas em % na dimensão interna e externa do texto

De salientar que os aspetos relacionados com a dimensão interna do texto decrescem de forma gradual conforme aumenta o ano de escolaridade, ao invés do que se passa com a dimensão externa do texto, que apresenta uma percentagem superior de respostas, crescente com o nível de escolaridade. Tal indica que os alunos vão progressivamente tendo uma noção mais precisa da necessidade de serem asseguradas condições externas que permitam uma maior qualidade na escrita de um bom texto.

## 7.2.1 Dimensão interna do texto

Cada uma das subcategorias que corporizam a dimensão interna do texto fica visível no gráfico 128:

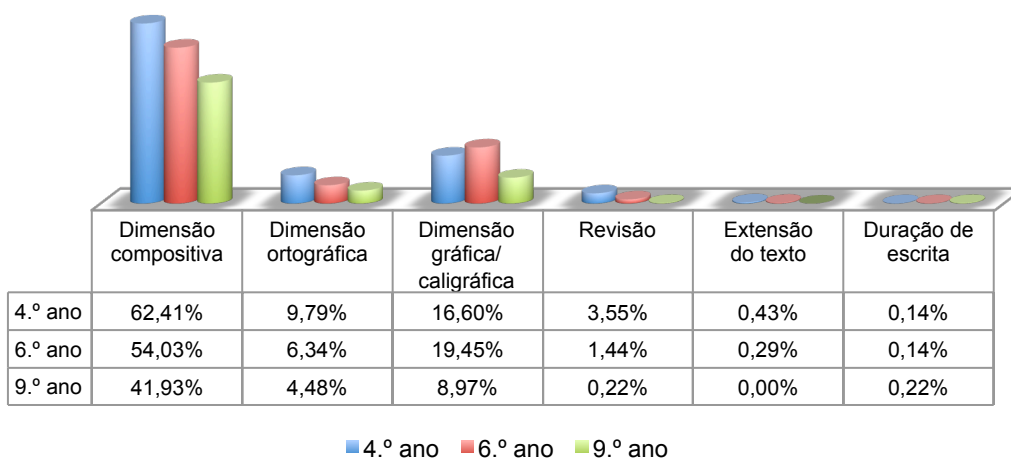


Gráfico 128. Dimensão interna do texto



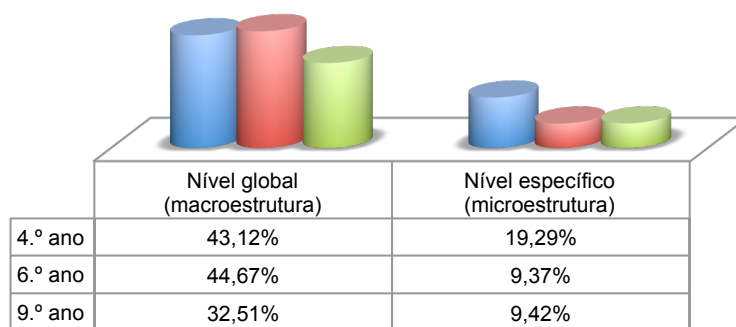
A valorização da dimensão compositiva como fator crucial para um bom texto parece quase um resultado tautológico: para escrever um bom texto, é necessário saber como o compor, como o arranjar, como o tecer. Respostas como “seguir uma estrutura com introdução, desenvolvimento e conclusão”, “ter o texto bem escrito a nível gramatical e bem organizado”, “colocar os sinais de pontuação corretamente”, “boa construção frásica” e “organizar bem os parágrafos” encaminham, justamente, neste sentido. O facto de as “histórias” serem o género textual mais frequente nos 4.º e 6.º anos (cf. figura 14; gráfico 63) terá relação com a atribuição desta importância à composição, ao entretecer de “uma criação nova” – maioritariamente, histórias, decrescendo de importância do 4.º para o 9.º ano. Apesar de valorizarem a competência compositiva, verifica-se também, neste estudo, que abundam as “cópias”, textos não compositivos, e que são muitas vezes propostos pelos professores de Língua Portuguesa, mas que ocorrem também em contexto livre por iniciativa dos alunos. Ou seja, apesar da valorização da dimensão compositiva, alunos e professores investem – e estão crenes do valor de escritas não compositivas. Será porque acreditam que são um auxiliar da composição? Que não sejam inibidores dos verdadeiros gestos escritores, produtores e criadores – é o que se pode também ponderar pela análise, olhando pelo prisma do que dela interessará relevar para a reflexão e prática pedagógica.

A dimensão gráfica/caligráfica é mais valorizada pelos alunos dos 4.º e 6.º anos. A preocupação com a dimensão ortográfica também vai perdendo importância à medida que os escreventes se tornam mais experientes.

Um dos elementos do processo de escrita menos valorizado na escrita de um bom texto é a revisão textual, que é referida por alguns alunos do 4.º ano, respondendo que vão “corrigir o texto antes de o entregar ao professor” ou que vão “descobrir os erros depois de escrever o texto”, mas que apresenta valores muito ténues nos 6.º e 9.º anos.

A extensão do texto e a duração da escrita são fatores que apenas se revelaram importantes para um número muito pouco significativo de respondentes.

Analisando a dimensão compositiva do texto, surgiram duas dimensões, uma de nível global - macroestrutura do texto - e outra de nível específico - microestrutura do texto (gráfico 129). Os dados revelam que os aspetos macroestruturais do texto são os que mais preocupam os alunos, estando os alunos dos 4.º e 6.º anos mais próximos em termos de valores relativos ao nível macro da dimensão compositiva. Os do 9.º ano são os que menos valorizam os aspetos macroestruturais.



■ 4.º ano ■ 6.º ano ■ 9.º ano

Gráfico 129. Respostas em % na dimensão compositiva do texto a nível global e específico

Ao nível da microestrutura do texto, nível específico, são os alunos mais novos que mais a salientam, talvez devido a uma visão mais centrada nos aspetos estruturais mais específicos do texto, em detrimento de um visão mais holística.

Analisando mais pormenorizadamente os dados ao nível da macroestrutura do texto, a nível global - *introdução; desenvolvimento; conclusão; introdução, desenvolvimento e conclusão; parágrafos; organização; estruturação; coerência; título e diálogo* -, o gráfico 130 revela as preocupações dos alunos ao nível dos elementos que constituem um texto: introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo ligeiramente superior a percentagem de respostas no 6.º ano, ano em que os alunos já conhecerão o discurso escolar sobre a escrita; no entanto, decresce de importância no 9.º ano.

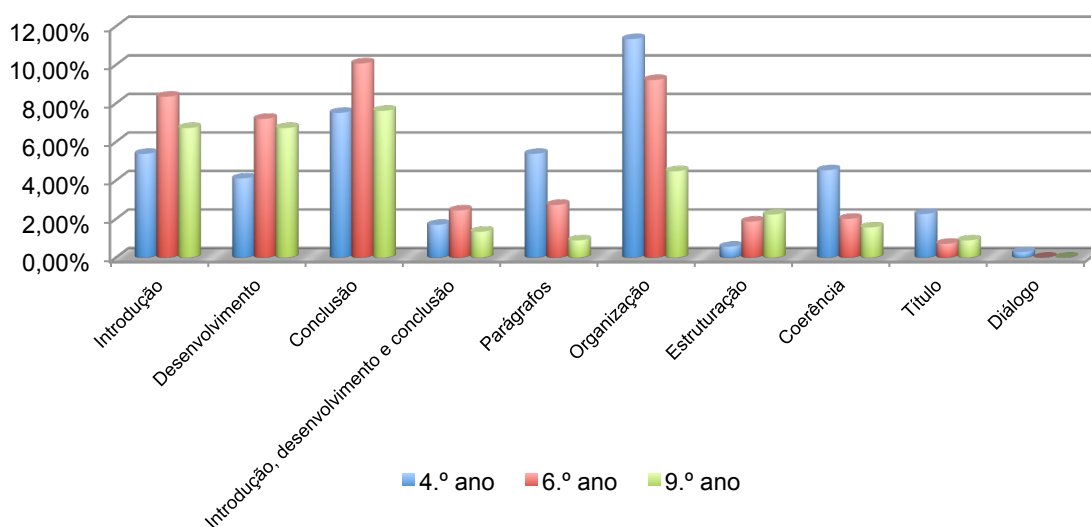


Gráfico 130. Macroestrutura do texto – nível global

A organização do texto é uma preocupação mais vincada nos alunos mais novos, que decresce ligeiramente no 6.º ano, mas que os alunos mais experientes, do 9.º ano, não consideram determinante na escrita de um bom texto, supostamente por já possuírem uma maior experiência escritural que lhes permita a libertação dessa preocupação. Contrariamente, verifica-se um crescente cuidado do 4.º ao 9.º ano relativamente à estruturação do próprio texto.

Curiosamente, alguns aspetos macroestruturais, como a estruturação dos parágrafos, que intervêm na formação de um texto coeso, representando uma ideia central em consonância certamente com outras secundárias, é desvalorizada principalmente pelos alunos do 9.º ano, sendo os alunos do 4.º ano os que mais se preocupam com a criação de parágrafos para a escrita de um bom texto.

A coerência textual tem uma relação inversamente proporcional ao aumento da escolaridade. Os alunos mais novos preocupam-se mais com a escrita de um "texto coerente". No entanto, é natural que essa preocupação decresça uma vez que os alunos dos 6.º e 9.º anos já serão mais experientes na escrita e serão outras as suas preocupações. Lembremo-nos de que a afirmação de certas dimensões nestas respostas não significa, necessariamente, a negação das que não são mencionadas. Tratava-se de uma resposta livre, com três espaços para serem preenchidos. Estamos a analisar aquilo que, em liberdade, emergiu nas respostas dos alunos, o que é natural supor, serão as preocupações mais vincadas nos sujeitos.

O título do texto apenas se mostrou importante para alguns alunos do 4.º ano (2,27%), dar "um título que deixe as pessoas curiosas", ou "um bom título", decrescendo o valor nos restantes anos. O diálogo também não constitui uma componente cuja importância emerge.

Relativamente aos aspetos microestruturais do texto – nível específico – *pontuação, acentuação, sintaxe e léxico*, o gráfico seguinte (131) permite-nos uma análise mais pormenorizada e indica-nos que é o 4.º ano que indubitavelmente mais valoriza a pontuação, salientando a importância de "respeitar os sinais de pontuação" ou "utilizar bem os sinais de pontuação", revelando os anos seguintes muito menos menções neste ponto. A acentuação não constitui um fator de necessidade na escrita, pois apresentou uma relevância insignificante, pelo que se infere que, tratando-se de conteúdos apresentados desde os anos iniciais de escolaridade, nesta altura é natural que já não constituam fatores de necessidade com relevância para serem referidos entre as três "coisas" necessárias à escrita de um bom texto.

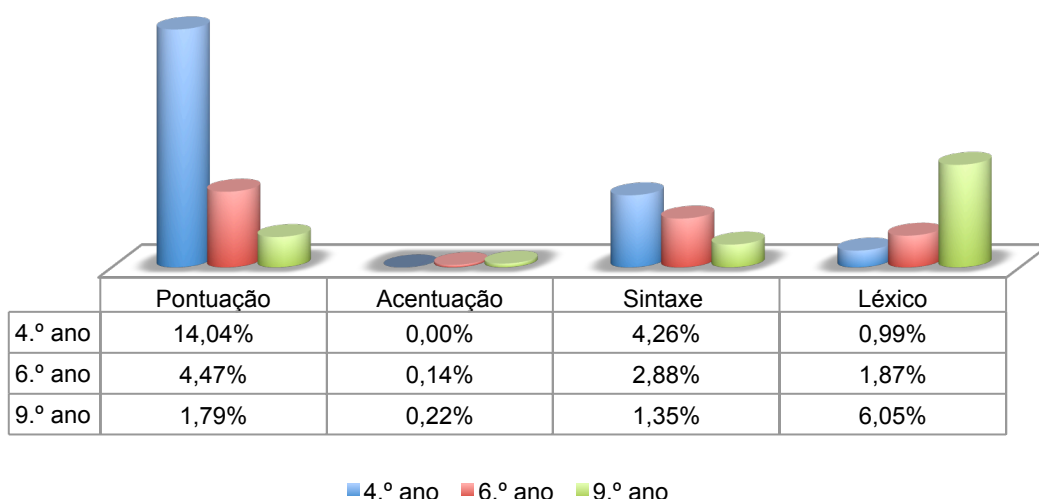


Gráfico 131. Microestrutura do texto - nível específico

Continuando com a análise do gráfico 131, curiosamente, conforme se avança na escolaridade, diminui a preocupação com a sintaxe, mas contrariamente aumenta a preocupação com o léxico. Os alunos mais novos ainda valorizam as regras e os princípios que regem a organização dos constituintes das frases, enquanto os alunos mais velhos valorizam mais o léxico, mostrando uma maior preocupação na escolha das palavras, para se expressarem por escrito, na construção de um bom texto, evidenciando que já são detentores de um bom *capital lexical*. Tal como referido por Duarte (2011), o capital lexical é um fator determinante na qualidade da escrita: quanto maior for, maiores serão os recursos disponíveis para selecionar vocabulário e evitar repetições.

Vejamos mais em pormenor as subcategorias que surgiram relativas à capacidade ortográfica, gráfica e caligráfica, assim como à revisão do texto, à sua extensão ou à duração de escrita. O gráfico 132 revela-nos que os alunos do 4.º ano ainda manifestam algum cuidado em escrever corretamente as palavras, sem erros ortográficos, mas que esse cuidado vai sendo progressivamente desvalorizado conforme se avança na escolaridade. Já o conhecimento das regras ortográficas é ignorado; o que importa realmente é saber escrever as palavras corretamente.

Fazer a letra bonita é considerado um aspeto a ter em conta para a escrita de um bom texto, principalmente para os alunos do 6.º ano e do 4.º ano, embora ligeiramente inferior. Respostas como “lembrar-me de fazer a letra bonita”, “ter a letra bonita”, “ter uma letra legível” ou “ter uma boa letra” são reveladoras de que os alunos têm a perceção clara da importância de que se reveste a caligrafia na sua escrita. A preocupação com esta competência remonta ao início da escolaridade, onde são desenvolvidas atividades tanto ao nível do gesto físico de escrever como ao nível do traçado correto das letras.

Na aprendizagem da caligrafia, valoriza-se a legibilidade, a velocidade e a fluência de escrita (Pereira & Azevedo, 2005). Os alunos, desde cedo são levados a perceber o propósito de uma boa caligrafia, quando os seus escritos são lidos pelos colegas, pelo professor ou outro leitor, mas também, quando a sua letra bonita é elogiada. O escrevente, começa desde cedo a ter a consciência da necessidade de possuir uma caligrafia legível e clara. De acordo com as autoras acima referidas, “para esta legibilidade contribuirão o traçado da letra, a sua forma, tamanho e inclinação, bem como os espaços entre as letras e entre as palavras” (p. 40).

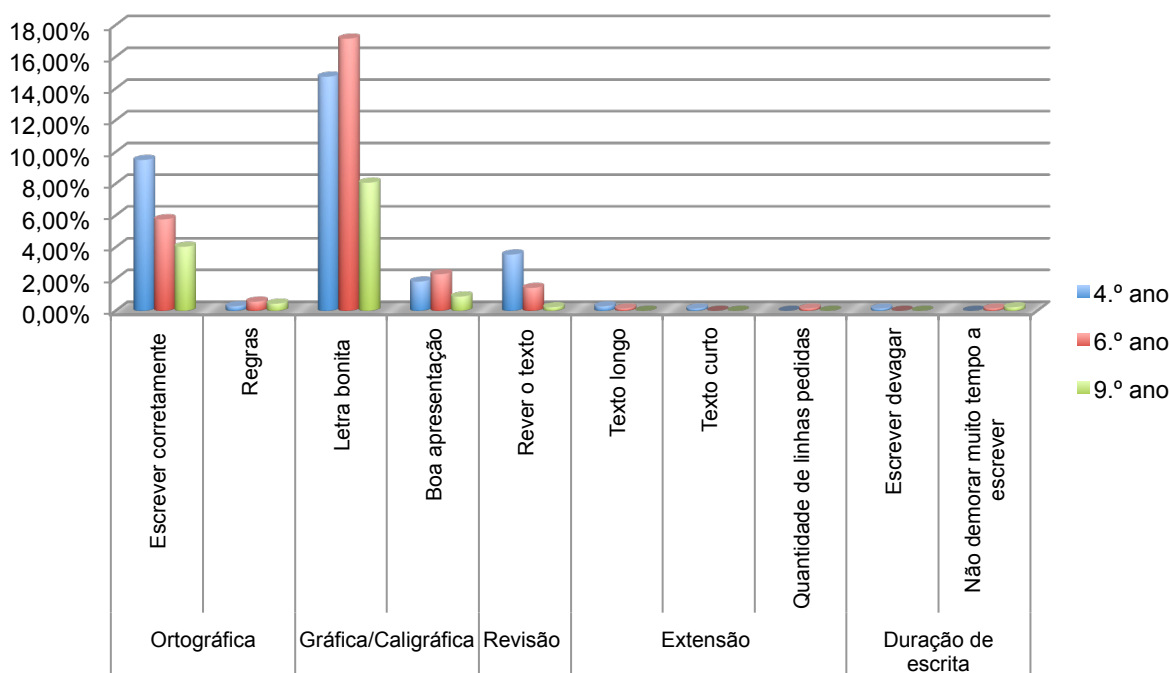


Gráfico 132. Dimensão interna do texto - aspetos não compositivos

Os alunos revelam pouca preocupação com a apresentação dos escritos. Surge alguma preocupação com a revisão textual, mas muito incipiente.

Outros aspetos que foram mencionados relativamente à extensão do texto ou à duração da escrita apenas constituíram preocupações por parte de muito poucos alunos.

## 7.2.2 Dimensão externa do texto

Quanto à dimensão externa do texto, ao contrário da dimensão interna, verifica-se, pela análise do gráfico 133, que são os alunos do último ano do EB que mais valorizam esta dimensão textual, tanto ao nível do contexto físico e psicológico, como ao

nível dos recursos. Também já revelam uma relação diferente com a escrita mostrando preocupação com a disponibilidade para a produção textual.

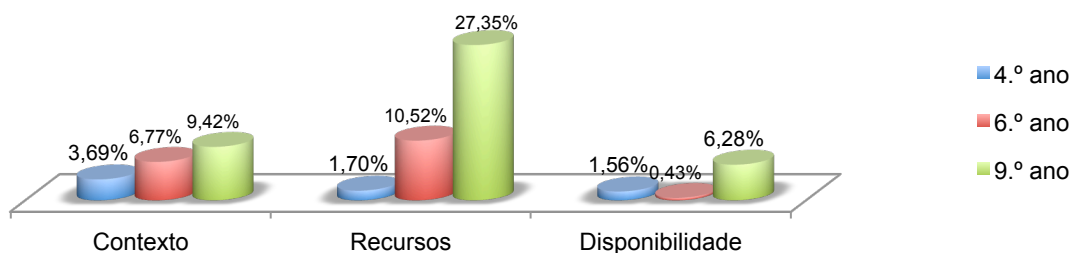


Gráfico 133. Dimensão externa do texto

De referir que os alunos do 4.º ano são os que menos valorizam os aspetos inerentes à dimensão externa do texto, apenas 3,69% dos respondentes mencionaram como importante o contexto onde decorrerá a escrita. Os recursos e a disponibilidade também não são fatores considerados necessários para um bom escrito.

Relativamente ao contexto - físico e psicológico -, o gráfico seguinte (134) revela-nos uma análise mais pormenorizada.

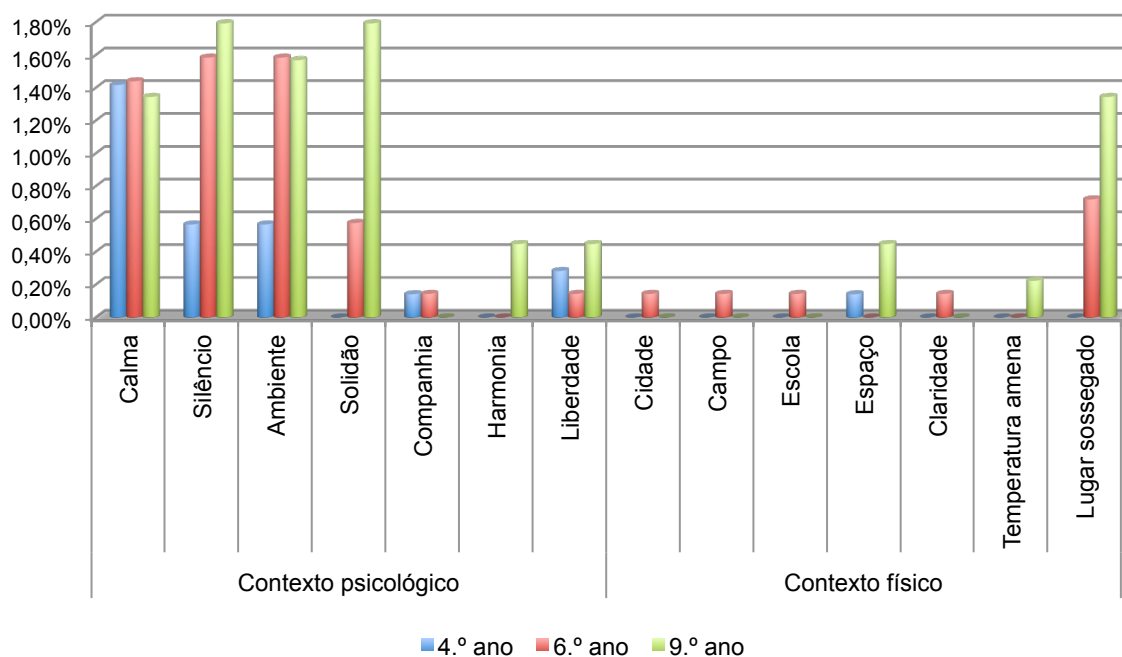


Gráfico 134. Contexto psicológico e físico necessário à escrita de um bom texto

Os dados indicam-nos que os alunos valorizam mais o contexto psicológico para a produção de escrita do que o contexto físico onde essa atividade escritural poderá acontecer.

Constata-se que os alunos do 4.º ano não se lembram de “valorizar” (mencionar) o silêncio e raramente referem a “solidão”, nem são abundantes, no 1.º ciclo, as respostas referentes a lugares sossegados para escrever, apesar de necessitarem de calma. De salientar que os alunos mais novos – 1.º ciclo – estarão mais predispostos a uma escrita acompanhada, colaborativa, sendo neste nível de ensino o momento crucial para implementação de dispositivos de escrita colaborativa, devendo ser um desafio cada vez mais a lançar aos aprendentes nas aulas de Língua Portuguesa. Os alunos do 6.º ano também necessitam de calma para escrever um bom texto, de silêncio e de ambiente adequado. Apreciam também um lugar sossegado para escrever. Os alunos do 9.º ano valorizam significativamente a calma, o silêncio e o ambiente para escrever; efetivamente, são a faixa etária que mais prefere a solidão para escrever, harmonia e liberdade. Estes alunos valorizam o espaço onde escrevem, uma temperatura amena, e desejam que seja um lugar sossegado.

Quanto aos recursos enunciados na dimensão externa do texto - *recursos físicos, tecnológicos, escolares e mobiliário* –, os dados presentes no gráfico 135 são reveladores de que os alunos do 9.º ano são os que mais valorizam os recursos físicos, principalmente os escolares. Necessitam apenas de papel, caneta, lápis e borracha para escreverem um bom texto.

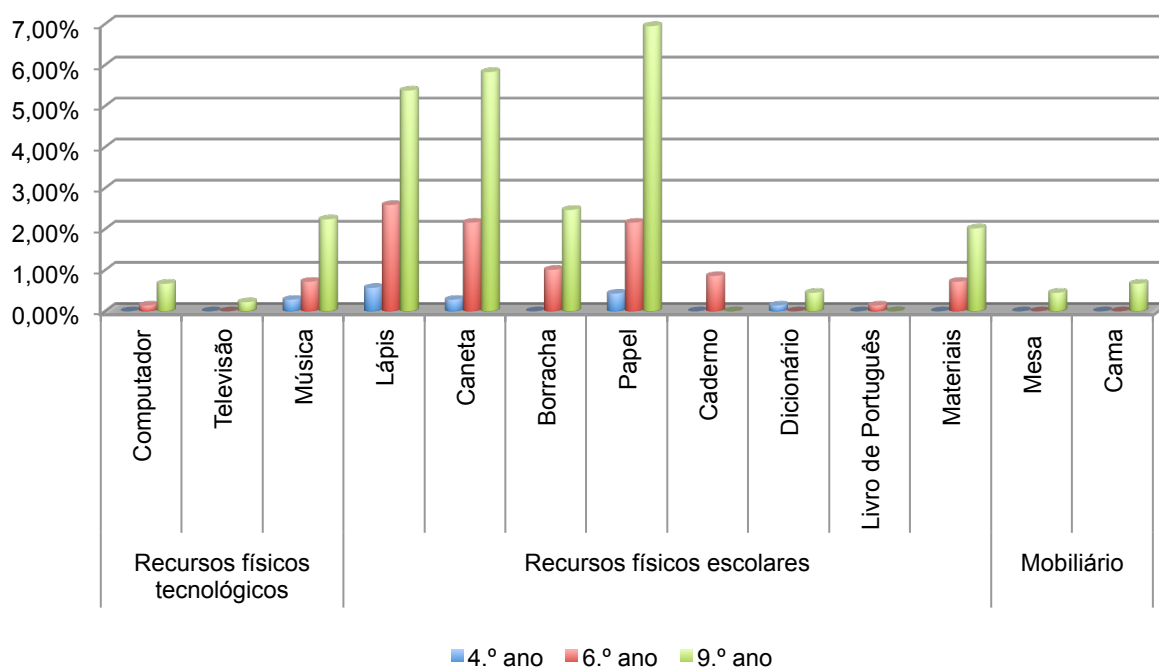


Gráfico 135. Recursos físicos necessários à escrita de um bom texto

Relativamente aos recursos tecnológicos, preferem ouvir música, mas ainda assim alguns alunos mencionam o computador como necessário à escrita de um bom texto. No entanto, tal como referido por Cardoso et al. (2018, p. 29), “os dados não revelam um uso “eufórico” deste instrumento”. Tais dados não deixaram de surpreender, uma vez que os jovens escrevem cada vez mais utilizando os ecrãs/monitores, em diversos contextos e situações, mas a utilização de um recurso tecnológico – computador – para a escrita de um bom texto não é minimamente valorizada pelos alunos do 4.º ano, sendo apenas referida por 0,14% dos alunos do 6.º ano e por 0,67% dos alunos do 9.º ano. Em detrimento do computador, são mais valorizados os tradicionais materiais de escrita (papel, caneta ou lápis).

Os dados levam-nos a crer que a produção escrita com utilização do computador, tanto em contexto escolar, como em contexto extraescolar, não estará a ser devidamente implementada, uma vez que, no contexto social atual, temos à disposição várias ferramentas tecnológicas que poderão levar as crianças e jovens a potenciar o seu desenvolvimento, mas esse processo exige, quase sempre, a mediação da família e também da escola (Tavares, 2007). Este recurso (computador) estará a ter um uso pouco significativo no ensino da escrita, talvez devido aos escassos recursos tecnológicos existentes nas escolas, já que na maioria das salas de aula, o professor e os alunos apenas dispõem de um computador, o que de facto tornará mais difícil o ensino da escrita com este dispositivo. Aliado a este facto poderá ainda ser escassa a formação de professores nesta área das TIC. Não estamos a tentar dizer que o computador é o “salvador das aulas de escrita”, mas que parece, de facto, ainda não estar muito associado à representação de uma escrita de qualidade. Talvez a abundância de comunicação escrita dos alunos por dispositivos eletrónicos “não conte”, na mente dos respondentes, pois não corresponde a “bons textos”. Sabemos, porém, que o computador, bem usado, pode ser um recurso ao serviço da escrita, reescrita, revisão e publicação de “bons textos”. Potencializar, portanto, as potencialidades do computador ao serviço de melhores textos, melhores processos de ensino e de aprendizagem de textos – é disso que se trata.

### **7.3 Síntese comparativa**

Os alunos, na sua livre opinião de seres escreventes, enunciaram as suas necessidades mais prementes para a escrita de um bom texto. Das suas respostas livres evidenciaram-se duas vertentes: uma vertente na perspetiva do *Sujeito*, com 2187 menções – “coisas” - (referidas em 1.º, 2.º e 3.º lugares) e uma vertente na perspetiva do



*Texto*, em que foram enunciadas 1845 “coisas”, também referidas em primeiro, segundo e terceiro lugares.

Os respondentes enfatizaram de forma mais significativa a vertente do *Sujeito*, tendo esta um efeito crescente do 4.º ao 9.º ano. Contrariamente, a vertente do *Texto* decresce conforme aumenta o nível de escolaridade.

No gráfico 136 podemos constatar, de forma global, a distribuição das respostas pelas principais categorias:

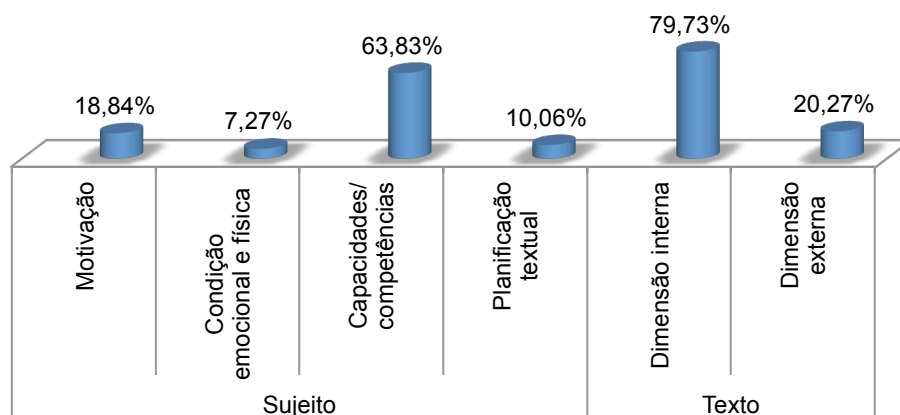


Gráfico 136. Vertentes na escrita de um texto e principal categorização

Na perspetiva do *Sujeito*, no que se refere à motivação (intrínseca ou extrínseca), 18,84% dos alunos sentem-se mais motivados, intrinsecamente, para a escrita de um bom texto, quando têm vontade de escrever, gosto ou interesse pela escrita. A sua motivação extrínseca, relativamente ao incitamento à escrita, emerge essencialmente quando escrevem por livre vontade. Não necessitam da proposta da professora para que escrevam um bom texto. Gostam essencialmente de escrever quando o texto tem um bom tema ou assunto. Os acontecimentos também podem ser fatores incitadores de escrita. Os alunos do 6.º ano são os que mais necessitam de ser incentivados à atividade escritural, escrever com uma finalidade já definida ou ter um incentivo afetivo-relacional.

Na perspetiva das condições emocionais e físicas que foram mencionadas por 7,27% dos respondentes, estes consideram que, relativamente a emoções e sentimentos, deverão ter alegria, paciência e boa disposição para escrever, este último aspeto com maior ênfase nos alunos do 9.º ano.

O domínio das capacidades/competências – criativas, cognitivas e atitudinais - foi o mais valorizado pelos respondentes (63,83%): os escreventes consideram fundamental ter capacidade e competência criativa, principalmente ter imaginação e ideias. Não descutam as capacidades cognitivas pois, para escreverem um bom texto, consideram

importante ter inteligência. A seu ver, é ainda essencial possuir conhecimentos de gramática e de escrita.

As atitudes necessárias à escrita de um bom texto são consideradas importantes e os alunos valorizam-nas, sobretudo a concentração, mas também o empenho.

A planificação textual foi referida nesta vertente do *Sujeito* por 10,06% dos alunos. Consideram necessário pensar e também pensar no tema, procurar opiniões e informação. Curiosamente, valorizam um rascunho, como dispositivo de planificação, prática muito utilizada pelas escolas, escrever o texto e depois “passar a limpo” com correções/alterações feitas, pelo próprio ou pelo docente. Não parece estranho também o facto de que os alunos valorizam a leitura antes da escrita, talvez uma preparação para a escrita do próprio texto, assim como terem outros textos, certamente para lhes servirem de *textos mentores*, tal como referido por Pereira e Graça (2015).

Relativamente à macrocategoria *Texto*, podemos, desde logo, constatar que os alunos não a consideram crucial para a escrita de um bom texto e vai ligeiramente tornando-se menos importante à medida que os sujeitos avançam na escolaridade.

Nesta vertente emergiram duas dimensões. A dimensão interna do texto foi referida por 79,73% dos alunos e a dimensão externa, por 20,27%. Os alunos consideram muito importante escreverem um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão. Valorizam a organização e estruturação do texto e não descumam aspetos microestruturais do texto, tais como a pontuação, principalmente os alunos mais novos. Verifica-se uma preocupação ao nível ortográfico, a escrita das palavras de forma correta, sendo também mais acentuado esse cuidado no 4.º ano, decrescendo essa preocupação nos anos seguintes.

O que não nos deixa de surpreender é o cuidado dos alunos com aspetos gráficos e caligráficos na escrita de um bom texto, evidenciando-se a necessidade de fazer uma letra bonita, principalmente nos 4.º e 6.º anos. Os alunos do 9.º ano desvalorizam este aspeto gráfico do texto, não mostrando tanta preocupação com a apresentação da caligrafia.

A revisão textual trata-se de um momento do processo de escrita que os alunos ainda não consideram muito importante na escrita de um bom texto, sendo mais valorizado pelos alunos dos 4.º e 6.º anos.

No que concerne à dimensão externa do texto, os alunos realçam mais os recursos, nomeadamente os escolares - papel, lápis e caneta - não valorizando o uso do computador para a escrita de um texto. No contexto psicológico apreciam a calma para uma boa escrita e preferem um lugar sossegado. Ao nível da disponibilidade, referem

que necessitam de tempo para se dedicarem à escrita, principalmente os alunos do 9.º ano.

Em suma, a dimensão do sujeito vai-se tornando mais importante na escrita de um texto à medida que os alunos avançam na escolaridade, ao contrário da dimensão textual que decresce.

A figura 15 contém as três “coisas” que os alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos enunciaram e que obtiveram uma maior frequência de respostas em cada uma das vertentes encontradas.

Segundo os alunos, para escrever um bom texto, é fundamental estar motivado, ter vontade para o fazer, ter capacidades criativas, principalmente imaginação. O docente de Língua Portuguesa deve apresentar propostas de escrita que contenham bons temas.

Os alunos dão importância à organização do texto e revelam preocupação com o aspeto gráfico, fazer uma letra bonita, principalmente os alunos de nível etário mais baixo (4.º e 6.º anos). Necessitam apenas de papel para escrever, lápis e caneta. Não sentem necessidade de computador para a escrita dos seus bons textos.



Figura 15. Três "coisas" de que os alunos precisam para escreverem um bom texto nas vertentes *Sujeito* e *Texto*

Julgamos que estes dados nos permitiram entender melhor os alunos enquanto sujeitos e conhecer a relação que estabelecem com a escrita. Poderão proporcionar momentos de reflexão em ambiente escolar, levando ao questionamento, por parte dos docentes, sobre a sua própria relação com a escrita, sobre as práticas escriturais que implementam e promovem e de que forma ensinam os alunos a escrever, com que estratégias, dispositivos didáticos, equipamentos tecnológicos, intencionalidades,... O

professor não pode abdicar de um ensino da escrita que promova uma relação com a escrita escolar, mas também extraescolar, promovendo tanto a dimensão do *Sujeito* como a do *Texto* e potenciando o ensino e aprendizagem da escrita com a utilização das TIC.

## VII - CONCLUSÕES

Chegada a esta parte final da investigação, pretende-se fazer, em jeito de conclusão, não apenas uma súmula do que de relevante se concluiu e as considerações que foram tecidas sobre as práticas de escrita dos alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos em contexto escolar e extraescolar e a relação que estabelecem com a escrita com ou sem mediação das TIC, mas apresentar, também, uma reflexão sobre a importância do estudo realizado, as principais limitações que lhe estão subjacentes, assim como as suas implicações na docência e sugestões para investigação futura.

O estudo revelou-se bastante pertinente, uma vez que permitiu dar voz aos alunos, para que na primeira pessoa dessem a conhecer as suas práticas de escrita escolares, a pedido do professor de Língua Portuguesa, e também extraescolares, quando escrevem por sua livre vontade, sem injunção professoral, e quais as TIC que mais utilizam e de que forma se relacionam com a escrita.

Os dados revelaram quais as TIC mais utilizadas pelos inquiridos e em que contexto, assim como o modo de utilização dessas ferramentas na produção escrita e também os “tipos de texto” que mais escrevem. Os alunos estabelecem diferentes relações com a escrita de acordo com o seu nível de escolaridade e o contexto, verificando-se a influência do contexto escolar sobre as práticas de escrita livres.

A análise efetuada aos dados obtidos nas diferentes questões permitiu-nos descrever, compreender e interpretar as perceções dos inquiridos nas temáticas evidenciadas na investigação.

Como limitações ao estudo, será de assinalar que ao nível da amostra se verificaram alguns constrangimentos pelo facto de que muitos agrupamentos, selecionados aleatoriamente para participarem nesta investigação, não aceitaram fazê-lo, apesar de vários contactos por *e-mail* e por telefone com os diretores dos respetivos agrupamentos, facto que levou a uma nova seleção de agrupamentos e a novos contactos, tendo-se conseguido a participação de dezasseis agrupamentos.

Considera-se que, sendo o público-alvo alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos, poderá ter sido mais difícil a aplicabilidade do questionário *on-line*, devido, por um lado, à necessidade de acompanhamento de um professor e, por outro, à escassez de recursos informáticos principalmente nas escolas do 1.º ciclo do EB.

As limitações deste estudo passaram também pela delimitação dos dados em análise. Assim, relativamente ao questionário implementado, na Parte I – *Caracterizar a atividade de escrita a pedido do professor de Língua Portuguesa* - não foram objeto de análise as respostas às questões 17, 19 e 20 e, na parte II – *Caracterizar a escrita por*

*livre vontade* –, às questões 25, 26 e 29 do questionário. Tratava-se de um grande volume de informação, bastante diversificado, tornando-se necessário, face aos objetivos do estudo e às questões de investigação, limitar a análise, de acordo com a abordagem que se pretendia efetivar.

Apresenta-se uma síntese das principais conclusões desta investigação em função da finalidade, dos objetivos e das questões de investigação, inicialmente delineados para o presente estudo. Pretende-se, deste modo, explicar de forma sucinta o que de mais relevante revelaram os dados depois de tratados, analisados e discutidos.

Inicia-se, assim, a apresentação de algumas conclusões que sobressaíram acerca das atividades de leitura e de escrita no computador, em contexto escolar e extraescolar. Poderá concluir-se que existe uma utilização diversificada do computador, em todos os níveis de ensino; no entanto, todas as práticas apresentam uma frequência superior em contexto extraescolar, à exceção dos alunos do 4.º ano, que escrevem mais textos, no computador, em contexto escolar.

A escrita de textos, no computador, é a atividade que os alunos, em todos os anos de escolaridade, realizam com mais frequência a pedido do professor de Língua Portuguesa. Já em contexto livre, os alunos preferem procurar informação na *Internet* (4.º e 6.º anos) ou escrever em plataformas de redes sociais (9.º ano). De evidenciar que a escrita de textos ainda se encontra como segunda preferência no 4.º ano, e em terceira preferência no 6.º ano, em contexto extraescolar, o que revela que o contexto escolar vai deixando de exercer a sua influência nas preferências dos alunos, relativamente às atividades que podem desenvolver com a utilização do computador. De referir que a atividade de escrita de textos decresce do 4.º ao 9.º ano, nos dois contextos, mas ainda assim, apresenta uma frequência semelhante em ambos os contextos, o que poderá significar a influência professoral ou o interesse que os alunos (9.º ano) mantêm pela atividade de escrita, apesar do apelo das redes sociais, que permitem uma variedade de textos, sejam eles verbais, não verbais ou multimodais. O decréscimo escritural traduz-se no destaque para certos centros de interesse, nomeadamente a comunicação com os pares e a escrita intimista. Ainda assim, verifica-se uma maior utilização das TIC em contexto extraescolar, onde predominam a escrita nas redes sociais, a procura de informação na *Internet* e a comunicação *on-line* através do *e-mail* ou do *chat*.

A procura de informação na *Internet* constitui, em contexto livre, a atividade realizada com maior frequência pelos alunos dos 4.º e 6.º anos, constatando-se que os alunos mais velhos, em contexto livre, preferem utilizar o computador com fins comunicativos ou recreativos, deixando para segundo lugar essa outra atividade. Utilizam a escrita como meio de comunicação *on-line* e fazem uso de ferramentas diversificadas,

tais como plataformas de redes sociais, como o *Facebook* ou o *Twitter*, o *chat*, o *e-mail* e escrevem ou comentam em blogues, mas de uma forma mais frequente em contexto extraescolar. Constata-se, relativamente ao *e-mail*, plataformas de redes sociais e ao *chat*, que a sua utilização tem um aumento crescente de acordo com a progressão do ano de escolaridade, tanto em contexto escolar, como em contexto extraescolar.

Comparativamente ao 4.º ano, o 6.º e o 9.º anos apresentam uma prática de utilização do computador mais elevada, em ambos os contextos, excetuando a consulta de *sites* educativos e a escrita de textos. A procura de informação na *Internet* decresce do 4.º para o 9.º ano, mas apenas em contexto escolar.

De facto, não podemos deixar de constatar a osmose entre o contexto escolar e extraescolar, sendo mais notória no 4.º ano e diluindo-se a ação do contexto escolar no extraescolar conforme se avança na escolaridade.

Os dados permitiram-nos analisar quais as práticas de escrita – “tipos de textos” produzidos nos anos finais do Ensino Básico – que são desenvolvidas pelos alunos, a pedido do professor de Língua Portuguesa e por livre vontade. A terminologia “tipo de textos” foi usada de forma a ser mais próxima dos alunos, embora se reconheçam os 28 itens apresentados como géneros textuais.

A análise efetuada permite constatar diferenças relevantes entre os três ciclos relativamente às suas produções escritas obrigatórias e livres. É notório um decréscimo da frequência com que os respondentes escrevem diferentes “tipos de textos”, à medida que aumenta o nível de escolaridade.

Em contexto escolar, os textos escritos com maior frequência estão diretamente relacionados com objetivos de aprendizagem, destacando-se os resumos, as histórias, as cópias (transcrições) e os textos de opinião. Constata-se uma fraca utilização da escrita *on-line*, com funções comunicativas, nomeadamente os comentários em blogues (sendo os alunos do 4.º ano os que mais os escrevem), escrita de *e-mails* (maior utilização no 9.º ano). Verifica-se que, embora os Programas de Língua Portuguesa refiram a *experimentação de diferentes tipos de escrita*, diferentes práticas de escrita ocorrem com uma fraca frequência: atas, guiões de entrevistas, canções, peças de teatro, comentários em blogues, diários, anúncios, postais, relatórios, instruções, Banda Desenhada, notícias, relatos, fábulas, *e-mails*, informações, apontando apenas as “baixas frequências” mais evidentes.

Apesar da liberdade de escrita, de que os alunos supostamente beneficiam em contexto extraescolar, constata-se uma forte influência do contexto escolar nas suas preferências escriturais, principalmente nos alunos dos 4.º e 6.º anos. De facto, verifica-se que os textos que mais escrevem por livre iniciativa são as cópias (textos não

compositivos) e as histórias, textos marcadamente escolares. Pensa-se que se deverá a uma maior ligação afetiva ao professor no 4.º ano (monodocência), ligação que tenderá a perder influência nos outros anos de escolaridade face à organização dos outros níveis de ensino, em que os alunos interagem com múltiplos professores. No 9.º ano verifica-se uma menor influência do contexto escolar, surgindo a escrita *on-line* com objetivos comunicativos (*e-mail*) como preferência dos alunos. Destacam-se os comentários em blogues e uma escrita mais intimista e reflexiva, como os diários e os poemas. Verifica-se que existe investimento dos alunos na escrita livre, em que são replicadas práticas do foro académico, o que pode ser indicador de preocupação numa escrita para aprender e para contar, embora surja a preferência por outros géneros no 9.º ano.

Comparando os dois contextos em estudo e os três “tipos de texto” que os alunos escreveram, muitas vezes, com maior frequência, sobressaem as histórias – produção de texto narrativo - como uma prática transversal a todos os ciclos e contextos, embora decresça o seu volume de produção do 4.º ao 9.º ano. Os resumos, prática de escrita com intenções académicas, são uma prática bastante frequente, embora menos no 6.º ano.

Não seria expectável que um dos textos (re)produzidos nos 4.º e 6.º anos, a pedido do professor de Língua Portuguesa, com maior frequência, fossem as cópias - textos desguarnecidos da componente compositiva. Para os alunos, porém, não será uma atividade descabida de interesse, uma vez que a replicam em contexto extraescolar. Os alunos do 9.º ano, além dos resumos e das histórias, preferem os textos de opinião, no contexto escolar, e a escrita de *e-mails*, no contexto extraescolar.

Constata-se que existe um leque variado de práticas de escrita que acontece de forma muito mais expressiva fora da escola do que dentro da escola, o que vem confirmar a importância daquele contexto, em que o aluno tem a liberdade de escrever livremente, sem a preocupação de constituírem propostas de escrita obrigatória, a que têm de dar cumprimento, mas sim pelo prazer de escrever. Verifica-se a ocorrência de práticas de forma mais intensa em contexto livre, nomeadamente peças de teatro, poemas e canções, ou a multimodalidade da Banda Desenhada, guiões de entrevista, escrita com fins comunicacionais: *e-mails*, comentários em blogues, convites, cartas, postais ou textos injuntivos, tais como instruções, anúncios ou avisos.

Os dados enunciam que os géneros textuais produzidos na escola, com maior frequência, são os que se acredita estarem ligados a objetivos de aprendizagem, enquanto, no contexto livre, se observa uma prevalência da escrita relacionada com fins de comunicação, criação e reflexão.



O volume de escrita dos alunos diminui conforme aumenta o nível de escolaridade, apresentando o 9.º ano o que poderíamos designar de um *déficit* escritural, pois que nenhum gênero apresenta uma frequência superior a 50%. Será, portanto, um desafio para a docência fazer perdurar o gosto pela escrita e a vontade de escrever ao longo da escolaridade.

Relativamente aos fatores de motivação indutores de escrita de um texto, em contexto escolar, os dados revelam que o interesse pelo tema é o principal motivo para a produção textual, nos três níveis de escolaridade. Outro fator motivante de escrita é a avaliação, receber uma nota avaliativa no seu produto de escrita, sendo este aspeto mais expressivo nos alunos do 4.º ano, diminuindo esta tendência conforme aumenta o ano de escolaridade, pelo que se infere que será uma necessidade de autorregulação do processo de aprendizagem, ou de afirmação num mundo de escritos e de escreventes, num sistema de ensino onde ainda impera a cultura avaliativa.

A escrita de textos, para leitura do professor, é um fator indutor de escrita, embora com mais expressividade nos 4.º e 6.º anos, e com uma frequência de respostas abaixo dos 30%. Ainda que as práticas de escrita colaborativa estejam cada vez mais divulgadas, a escrita de um texto ainda é sentida pelos alunos como uma experiência individual e única, principalmente pelos alunos mais novos. Escrever de forma acompanhada não é um fator motivador, pelo que se evidencia alguma relutância à escrita colaborativa, sendo os alunos do 4.º ano que apresentam maior frequência na aceitação dessa prática, talvez por se sentirem mais seguros e acompanhados em relação a todo o processo de escrita.

Um dos fatores que se revelou condicionante da vontade de escrever, em contexto extraescolar, foram os estados de espírito ou emocionais. Os alunos do 4.º ano são os que mais escrevem quando estão alegres e menos escrevem quando estão tristes, mas, curiosamente, os alunos do 9.º ano escrevem mais quando estão tristes e escrevem menos quando estão alegres. Poderá concluir-se que o nível etário será determinante e que os alunos mais velhos (9.º ano) necessitarão de uma escrita mais intimista, reflexiva e introspetiva, eventualmente sobre as suas próprias experiências de vida.

A escrita em grupo, com os colegas, é mais valorizada pelos alunos do 4.º ano, decrescendo o interesse até ao 9.º ano. No entanto, em ambos os contextos os alunos preferem claramente a escrita individual à escrita em grupo, mesmo tratando-se dos seus colegas ou amigos.

Os alunos não consideram o facto de poderem divulgar ou publicar os seus textos como um elemento indutor da vontade de escrever já que, tanto a leitura do texto pelos

colegas (contexto escolar) como a publicação através das TIC (contexto extraescolar) apresentam uma baixa frequência de resultados em todos os níveis de escolaridade.

Acerca do modo de escrita de um texto, à mão ou no computador, os alunos do 4.º ano são os que se sentem mais motivados para escrever à mão; certamente sentirão uma maior ligação afetiva ao papel e ao lápis com que aprenderam a escrever. O computador revela-se como o suporte de escrita preferido pelos alunos dos 6.º e 9.º anos. Tendo em análise os dois contextos, verifica-se que a utilização do computador constitui um fator de maior motivação para a atividade de escrita em contexto escolar, exercendo um maior estímulo na vontade de escrever, nos alunos do 6.º ano.

A motivação para a escrita livre, depois de dar um passeio ou fazer uma viagem, a leitura de um texto, a visualização de um filme ou simplesmente de imagens sugestivas acontece de forma mais expressiva nos alunos do 4.º ano, decrescendo a frequência até ao 9.º ano, ano em que essas ações menos influenciam a vontade de escrever, o que leva a crer que os alunos do 9.º ano estarão mais predispostos a fatores de motivação internos, enquanto os mais novos estarão mais abertos a motivações externas.

Além da importância da motivação na atividade de escrita, as finalidades com que se escreve um texto podem ser diversificadas, a julgar pelos dados que esta investigação aponta: em contexto escolar destaca-se a escrita com fins avaliativos, a atribuição de uma nota avaliativa, sendo essa finalidade mais expressiva no 9.º e no 4.º ano. Escrever para que o texto seja comentado pelo professor também, de certa forma, relacionado com aspetos avaliativos, que se reverterão na melhoria do texto escrito, encontra-se como segunda prioridade, embora decresça a frequência de respostas do 4.º ao 9.º ano. Verifica-se uma finalidade de escrita que serve a aprendizagem e a avaliação dos escritos e que se destina basicamente a serem guardados no caderno ou no dossiê, de forma mais expressiva nos 4.º e 6.º anos. Em contexto extraescolar, constata-se uma escrita individual, cuja principal finalidade é também, tal como no contexto escolar, ser guardada para que mais tarde possa ser recordada.

Trata-se de uma escrita meramente destinada aos arquivos (caderno ou dossiê), não sendo valorizada a sua divulgação, tanto nos ambientes escolares, em suportes físicos (jornal escolar, cartaz, livro em papel), como através das TIC (*Internet ou e-book*). Em ambos os contextos, a maioria dos alunos nunca divulgou os seus textos, publicando-os na *Internet*, usando as diferentes ferramentas que se encontram à sua disposição. No que se refere à publicação dos textos em *e-book*, uma elevada percentagem de respondentes nunca usou esta ferramenta da *Web 2.0* como forma de publicação dos seus textos. No entanto, é em contexto extraescolar que ocorre a maior frequência de respostas, tanto na publicação na *Internet* como na publicação em *e-book*, o que nos leva

ao questionamento e à reflexão sobre a presença de as escolas possuírem os equipamentos tecnológicos necessários para a plena implementação das TIC em contexto escolar, de forma a que aos alunos não lhes seja vedada a oportunidade de potenciar as suas aprendizagens utilizando o poder das TIC.

O contexto escolar, exercendo a sua influência, leva a que o escrevente queira escrever para que possa mostrar o resultado da sua escrita livre ao seu professor, sendo também significativo o facto de escreverem para mostrar a outras pessoas ou atribuírem uma outra finalidade à sua escrita – a oferta -, embora esta última intenção seja menos frequente e decresça conforme aumenta o nível de escolaridade.

Como os dados do inquérito revelam, a frequência de escrita de textos, tanto a pedido do professor de Língua Portuguesa, como na escrita por livre vontade, decresce conforme aumenta o ano de escolaridade, tal como decrescem as cargas horárias das matrizes curriculares do 4.º ao 9.º ano, emanadas do Ministério da Educação, relativamente à disciplina de Língua Portuguesa.

Os alunos escrevem com maior frequência algumas vezes por semana, em ambos os contextos, e nos três anos de escolaridade. No 4.º ano é onde se verifica uma escrita mais assídua, em contexto escolar, facto que não é de estranhar, devido ao maior número de horas curriculares destinadas à Língua Portuguesa, que naturalmente proporcionam mais tempo para ser dedicado à escrita de textos. Comprova-se que os alunos têm uma prática de escrita mais frequente por solicitação do professor, facto que já seria expectável.

Em contexto extraescolar são os alunos do 4.º ano que escrevem mais frequentemente, talvez por ainda necessitarem de estabilização no processo de escrita e aumentarem o seu domínio escritural. Os alunos mais velhos (9.º ano) são os que menos escrevem por livre vontade, verificando-se uma percentagem elevada de alunos, deste ano de escolaridade, que raramente escrevem, acusando algum desinvestimento na produção textual, o que leva a crer que estes sujeitos não estabeleceram uma relação duradoura com a escrita, que perdurasse para além das obrigações escolares; ou, simplesmente, não sentem frequentemente a necessidade de escrever sem, no entanto, significar desinteresse por esta atividade vital, tão importante numa sociedade de indivíduos escreventes.

Por último, pretende-se deixar a súmula da análise dos resultados obtidos através da liberdade total de resposta, dos alunos inquiridos, quando questionados acerca das três “coisas” de que necessitavam para escreverem um bom texto. Das suas respostas (4032 palavras, expressões ou frases) sobressaíram duas vertentes, uma na perspectiva do *Sujeito* e outra na perspectiva do *Texto*. Foi mais evidenciada pelos alunos a vertente

do *Sujeito*, tendo esta um efeito crescente, conforme aumenta o nível de escolaridade. Contrariamente, a vertente do *Texto* decresce do 4.º ao 9.º ano.

Como fatores determinantes na perspectiva do *Sujeito*, os alunos salientam a importância das *capacidades/competências*, nomeadamente as *criativas*, em que é necessário ter imaginação e ideias para escreverem um bom texto.

A *motivação* revelou-se também um aspeto importante, como desencadeadora da vontade de escrever, sendo os alunos dos 4.º e 9.º anos os que mais necessitam de estímulos intrínsecos, com maior expressividade para os alunos do 9.º ano, que necessitam de ter vontade, disposição e interesse para escrever. Como motivação extrínseca, as respostas apontam para a importância do conhecimento de elementos macroestruturais, principalmente o texto ter um bom assunto/tema, sobretudo para os alunos do 6.º ano. Não se revelou determinante o conhecimento do título, das personagens, do destinatário, ter tema livre ou ter uma boa história ou motivo.

A *planificação* não é considerada pelos respondentes como um fator muito relevante na escrita de um bom texto, sendo os alunos do 4.º ano os que mais a valorizam, diminuindo a sua necessidade no 6.º ano, sendo subvalorizada pelos alunos do 9.º ano.

Relativamente à *condição emocional e física*, são os alunos do 9.º ano que mais valorizam as emoções/sentimentos e os estados de espírito, escrevendo bons textos quando estão alegres, felizes, quando têm bons sentimentos e, principalmente, paciência para escrever. A *condição física* apenas é referida por uma percentagem mínima de alunos, pelo que se depreende que não constitua um fator indutor da vontade de escrever um bom texto.

Na vertente de análise relacionada com o *Texto* destacaram-se duas dimensões, a dimensão interna (*compositiva, ortográfica, gráfica/caligráfica, revisão, extensão, duração da escrita*) e a dimensão externa do texto (*contexto psicológico, contexto físico, recursos físicos e humanos e disponibilidade*). Os respondentes deram mais importância à dimensão interna do texto, embora de forma mais evidente nos 4.º e 6.º anos. Os alunos mais velhos (9.º ano) apresentam um maior equilíbrio entre as duas dimensões textuais e uma maior consciência dos aspetos internos à composição textual, mas também dos diferentes fatores da dimensão externa, que, a seu ver, são essenciais para a escrita de um bom texto.

Curiosamente, os aspetos relacionados com a dimensão interna do texto decrescem de forma gradual conforme aumenta o ano de escolaridade, ao contrário do que se passa com a dimensão externa do texto, que apresenta uma percentagem crescente de respostas do 4.º ano ao 6.º ano. Na vertente interna do texto é mais

valorizada a dimensão compositiva. A preocupação com a dimensão ortográfica vai perdendo importância à medida que os escreventes se tornam mais proficientes na escrita. A revisão textual não constitui um elemento necessário à boa escrita, segundo os depoimentos dos alunos. Ao nível da macroestrutura do texto, os alunos revelam preocupação no que respeita aos elementos que constituem um texto: introdução, desenvolvimento e conclusão, decrescendo estes de importância no 9.º ano. A organização do texto é uma preocupação mais evidenciada pelos alunos do 4.º ano, assim como a estruturação dos parágrafos e a escrita de um texto coerente.

Acerca dos aspetos microestruturais do texto também são os alunos mais novos (4.º ano) que mais valorizam a pontuação, enquanto que a acentuação não é relevante para os respondentes, sendo natural que nestes níveis de escolaridade (4.º, 6.º e 9.º anos), já não constituam uma preocupação. Um facto interessante é que, conforme se avança na escolaridade, diminui a preocupação com a sintaxe, mas aumenta a preocupação com o léxico, na construção de um texto com bom vocabulário.

Os alunos manifestam, portanto, algum cuidado em escrever as palavras de forma correta, sem erros ortográficos, cuidado esse que vai sendo progressivamente desvalorizado. Importa destacar que fazer a letra bonita é uma preocupação dos alunos do 6.º e do 4.º ano, embora ligeiramente menor nos alunos do 4.º ano.

Relativamente à dimensão externa do texto, verifica-se que são os alunos do 9.º ano os que mais valorizam esta dimensão textual, tanto ao nível do contexto físico e psicológico, como ao nível dos recursos. Começa-se a esboçar uma relação diferente com a escrita, mostrando preocupação com a disponibilidade.

Os alunos do 9.º ano valorizam de forma significativa a calma, o silêncio e o ambiente para escrever. São, de facto, a faixa etária que mais prefere a solidão para escrever. Valorizam o espaço onde escrevem e os recursos físicos, principalmente os escolares (papel, caneta, lápis e borracha).

A utilização do computador não se mostrou necessária para a escrita de um bom texto, o que causou alguma surpresa, uma vez que os jovens cada vez mais utilizam a escrita em ecrã/monitor. O 4.º ano não valorizou minimamente e os 6.º e 9.º anos apresentaram uma percentagem residual de respostas, o que nos leva a questionar a forma como as TIC estarão a ser implementadas na educação.

Na verdade, o que nos dizem os alunos é que, para escreverem um bom texto, na vertente do *Sujeito*, apenas necessitam de ter vontade de escrever, ter um bom tema de escrita e imaginação. Na vertente do *Texto*, ter organização, uma letra bonita para que o seu escrito seja legível e um suporte - papel.

Para concluir, sublinha-se que o sistema de ensino deverá estar atento às inovações tecnológicas, de forma a que os alunos desenvolvam competências, tirando o máximo partido também ao nível da literacia digital. O computador, a *Internet* e todas as ferramentas tecnológicas disponíveis deverão estar integradas num contexto pedagógico em que as aprendizagens sejam potenciadas pela utilização do computador e os alunos criem novas relações com a escrita e as TIC.

Como implicações para a docência, importa refletir sobre a complexidade do ensino e aprendizagem da escrita, as práticas de escrita que são implementadas nas instituições de ensino e fora delas, a relação que os alunos estabelecem com a escrita, dentro e fora da escola, assim como o modo de implementação dos meios tecnológicos.

A didática da escrita beneficiará dos conhecimentos produzidos nesta investigação, desde que os professores possam refletir, questionar e questionar-se acerca dos mesmos. Deste modo, considera-se a formação contínua de professores um meio profícuo de divulgação e reflexão e uma forma de capacitar os docentes para a utilização das tecnologias e estarem informados sobre a forma como elas podem apoiar a aprendizagem. A aquisição de competências, por parte dos docentes, na área das TIC e do ensino da escrita, proporcionará aos alunos novas oportunidades de aprendizagem mediadas pelas tecnologias, em ambientes inovadores de aprendizagem, determinantes da qualidade de ensino dos alunos da era tecnológica.

A participação em congressos, onde foram sendo apresentados alguns resultados do estudo, permitiu disseminar conhecimento, mostrando quais as perceções dos alunos relativamente às atividades de leitura e de escrita que mais desenvolviam, os “tipos de textos” que mais escreviam, as suas motivações, finalidades e a frequência com que escreviam, assim como o que realmente precisam para escreverem um bom texto. Todos estes fatores podem levar os docentes a questionarem as suas práticas, a tentarem colocar-se na perspetiva do aprendente e a tentarem perceber as suas necessidades, interesses e motivações. Desta forma, espera-se causar a inquietude necessária para que um novo desenho de práticas de escrita, com mediação das TIC, comece a ser esboçado e colocado em prática ou que sejam delineados novos traçados, de forma a acompanhar a evolução tecnológica, numa sociedade cada vez mais digital.

A escrita de dois artigos científicos, um que já se encontra publicado e o outro que se encontra no prelo, pretendeu motivar a nossa própria reflexão e incitar à dos docentes, a partir de contextos reais, ao questionamento acerca das práticas de ensino da escrita que desenvolvem, apurar se as mesmas se integram numa perspetiva tecnológica e perceber de que forma trilham o percurso das TIC, nessas práticas.

Decorrente deste trabalho apresenta-se uma proposta de futura investigação, que permitiria estabelecer relações mais estreitas entre as práticas de ensino da escrita, com ou sem mediação das TIC, e a sua operacionalização em sala de aula, de forma a poderem estabelecer-se dispositivos/instrumentos de intervenção didática estruturados, que maximizem o ensino e a aprendizagem da escrita e as potencialidades das TIC e se estabeleçam conexões entre os estilos didáticos dos professores e os efeitos produzidos na ação dos alunos com a escrita.

Depois de, neste estudo, ter sido dada voz aos alunos, seria a vez de ser dada voz aos professores, uma amostra a nível nacional de docentes que estivessem a lecionar os 4.º, 6.º e 9.º anos – professores titulares de turma, 1.º ciclo, enquanto docentes da disciplina de Português (monodocência) e docentes dos 6.º e 9.º anos de Português, questionando-os acerca das suas práticas letivas, ao nível do ensino da escrita e sobre a forma como promovem a utilização das TIC em contexto escolar.

Seria ainda profícuo conhecer as próprias práticas de escrita dos docentes, em contexto extraescolar, os constrangimentos a que estão sujeitos ao nível da utilização das tecnologias na educação e a formação que possuem, tanto ao nível do ensino da escrita, como da utilização das TIC.

Num tempo de complexidade crescente, sobre o processo de aprendizagem da escrita, este novo estudo permitiria saber de que forma os docentes operacionalizam os saberes didáticos e de que forma ajudam os alunos a (re)construírem a sua relação com a escrita, não esquecendo a relação simbiótica que entre a escrita e o campo estratégico das TIC deve ser estabelecida.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. (2010). Educación 2.0. In C. B. Barba, & S. Capela, S. (Coords.). *Ordenadores em las aulas: La clave es la metodología*. (pp.19-33). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Almeida, A., Delicato, A., & de Almeida Alves, N. (2008). Crianças e Internet: Usos e representações, a família e a escola. Relatório do Inquérito. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquíbrios.
- Almeida, M. E. (2012). Tecnologias na educação: perspetivas e novos desafios à inovação. In P. Dias & A. Osório (Orgs.). *TIC na Educação: perspetivas de inovação* (pp. 167-187). Braga: Cores d'Eleição.
- Aly, A. M., & Gabal, R. (2010). Effect of using e-book and programmed paper book on some learning aspects of physical education lesson (Comparative Study). *World*, 3(4), 261-268.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, 53-63.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, S. (Orgs.). *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas* (pp.102-123). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (1994). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Amor, E. (2004). *LITTERA - escrita, reescrita, avaliação - um projecto integrado de ensino e aprendizagem do Português: para a construção de uma alternativa viável*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Andrade, L. M. (2010). A escrita, uma evolução para a humanidade. *Linguagem em (Dis) curso*, 1(1).
- Angulo, T. Á. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Editora Octaedro.
- Baptista, A., Viana, F.L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. (1999) – *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 64-76.
- Barbeiro, L. F. (2003) – *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

- Barbeiro, L. F. (2005). Página da escola e escrita: Da divulgação dos produtos à construção do conhecimento. *Actas do VII Simpósio Internacional e Informática Educativa. Leiria. Escola Superior de Educação*. Disponível em <http://www.niee.ufgrs.br/eventos/SIIE/2005/PDFs/Comunica%E7%F5es/c1-Barbeiro.pdf>.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. (2013). Comentários em blogues: subproduto ou subgénero ao serviço da aprendizagem?. In L. Á Pereira & I. Cardoso (Coords.). *Reflexão sobre a escrita – O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 291-301). Aveiro: UA Editora.
- Barbosa, L. P., & Oeiras, J. Y. Y. (2008, January). Uso de Wikis em Projetos Escolares: experiências colaborativas com alunos de ensino fundamental. In *Anais do Workshop de Informática na Escola* (Vol. 1, No. 1).
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barré-De Miniac, C. (1995). Note de synthèse. La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 113, 93-133.
- Barré-De Miniac, C. (1999). La notion de rapport . l'.criture et son usage en Didactique. In F. Sequeira, J. A. Brandão & A. Gomes (Eds.), *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática* (pp. 1-12). Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion*.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture: une notion euristique. In S. G. Chartrand & C. Blaser (dir). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 11-23). Diptyque. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Barroso, M., & Coutinho, C. (2009). Utilização da ferramenta Google Docs no Ensino das Ciências Naturais. Um Estudo com alunos do 8.º ano de escolaridade. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa* Numero 9, Enero – Junio 2009, 10-21.1
- Bell, J. (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernabé, I. (2010). El profesorado como aprendiz con las TIC. In C. B. Barba, & S. Capela, S. (Coords.). *Ordenadores em las aulas: La clave es la metodologia*. (pp.73-79). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Bidarra, J. (2012). Novos Ambientes Multimédia na aprendizagem a distância: instrumentos, experiências e reflexões. In P. Dias & A. Osório (Orgs.). *TIC na Educação: perspectivas de inovação* (pp. 33-45). Braga: Cores d'Eleição.

- Bottentuit Junior, J. B., & Coutinho, C. P. (2008). Wikis em Educação: potencialidades e contextos de utilização. In A. A. Carvalho (Org.). *Actas do Encontro sobre Web 2.0*. Braga: CIEEd.
- Bottentuit Junior, J. B., Lisboa, E. S., & Coutinho, C. P. (2009). Livros digitais: novas oportunidades para os educadores na web 2.0.. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9233/1/livrosdigitais.pdf>
- Brace, I. (2004). *Questionnaire design*: London: Kogan Page London.
- Bronckart, J. P. (2010). Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, (40), 163-176.
- Buckingham, D. (2010). Defining digital literacy. In *Medienbildung in neuen Kulturräumen* (pp. 59-71). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Camacho, M. (2012). Tecnologias emergentes para a aprendizagem no âmbito da educação superior (pp. 21-32). In P. Dias & A. Osório (Orgs.). *TIC na Educação: perspectivas de inovação*. Braga: Cores d'Eleição.
- Cardoso, I. (2009). A relação com a escrita extra-escolar e escolar. Um estudo no Ensino Básico. Tese de doutoramento. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cardoso, I., & Pereira, L. A. (2005). Inovar no ensino da escrita. A construção de uma relação positiva com a escrita. *Palavras*, 28, 63-79.
- Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (2014). A relação de adolescentes com a escrita: potencialidades didáticas de uma oficina sobre a escrita realizada em contexto escolar. *Indagatio Didactica*, vol. 6 (4). Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3024/2803>
- Cardoso, I., & Pereira, Á. (2015). A relação dos adolescentes com a escrita extraescolar e escolar – inclusão e exclusão por via da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Vol. 54, n.º 1, 79-107. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132015000100079&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132015000100079&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)
- Cardoso, I., Pereira, L. Á., Lopes, C. G., & Lopes, R. (2018). Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. *Educação em Revista*. UFMJ.
- Carmo, H. D., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. J. B. (1999). *O Ensino da Escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho
- Carvalho, A. J. B. (2001a). O computador e a escrita - algumas reflexões. In P. Dias & C.V. Freitas (Orgs.). *Desafios 2001, Actas da II Conferência Internacional de*

- Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Braga: Centro de Competência Nónio Sec. XXI, pp. 683-691.
- Carvalho, A. J. B. (2001b). O Ensino da Escrita. In F. Sequeira, J. A. Carvalho, & Á. Gomes (Orgs.). *Ensinar a escrever. Teoria e prática* (pp. 73-92). Actas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, A. J. B. (2003). O desenvolvimento da capacidade de escrever: os processos de revisão do texto. In *Escrita. Percursos de investigação* (pp. 47-72). Braga: D.M.E./I.E.P. Minho: Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. B. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI.-(re)configurando um velho objeto escolar. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU.
- Carvalho, J. A. B. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*, 9(27), 186-206.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Ed. Piados.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Case, D. O. (2007). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs, and Behavior*. *Library and Information Science*. Emerald Group Publishing. Disponível em <http://www.myilibrary.com?ID=74689>
- Castells, M. (2002). A Sociedade em Rede. A Era da Informação, Sociedade e Cultura - Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed). New York: Routledge
- Contente, M. (2000). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C., & Alves, M. (2010). Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da Internet. *Revista de Formação e Inovação Educativa Universitaria*. Vol, 3(4), 206-225.
- Coutinho, C., & Gomes, M. J. (2006). Critical review of research in educational technology in Portugal (2000-2005). In *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 2679-2686). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Coutinho, C. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologias Educativas em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2009). Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, 2(1), 75-86.
- Coutinho, A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspetiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. Á. Pereira, & I. Cardoso (Coords.). *Reflexão sobre a escrita - O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17-31). Aveiro: UA Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia da investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., & Alves, M. C. F. (2010). Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da Internet. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11229/1/REFIEDU%203.4.4..pdf>
- Cowan, J. (2008). Diary of a blog: listening to kids in an elementary school library. *Teacher Librarian*, 35(5), 20-26.
- Cowie, B., & Jones, A. (2009). Ensinar e aprender no ambiente de TIC. No *Manual Internacional de Pesquisa sobre Professores e Ensino* (pp. 791-801). Boston: Springer, MA.
- Costa, F. A. (2007). Tecnologias em educação – um século à procura de uma identidade. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu. *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas* (pp. 14-30). Porto: Porto Editora.
- Costa, F. & Viseu, S. (2007). Formação-Ação-Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu. *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas* (pp. 238-259). Porto: Porto Editora.
- Damas, M. J. & De Ketele, J-M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Almedina.
- DGEBS (1991a). *Ensino Básico. Programa do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEBS (1991b). *Organização Curricular e Programas*. Volume I. Ensino Básico 2.º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEBS (1991c). *Plano de Organização do Ensino-aprendizagem*. Volume II. Ensino Básico 2.º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEBS (1991d). *Organização Curricular e Programas*. Volume I. Ensino Básico 3.º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.

- DGEBS (1991e). *Plano de Organização do Ensino-aprendizagem*. Volume II. Ensino Básico 3.º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGIDC (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dolz, J., Gagnon, R. & Decandio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duffy, P. & Bruns, A. (2006) The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. In Proceedings On-line Learning and Teaching Conference 2006 (pp. 31-38). Brisbane. Disponível em <https://eprints.qut.edu.au/5398/1/5398.pdf>
- Ferreira, V. (2003). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos In A. Silva, & J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, J., Barbeiro, L. & Pereira, L. Á. (2010). Blogue - suporte, estratégia, género textual, *ticEDUCA2100 - I Encontro Internacional TIC e Educação*, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp.135-140.
- Ferreira, J. (2014). A Web 2.0 e a escrita no 3.º Ciclo do Ensino Básico – a utilização do blogue. Tese de doutoramento. Departamento de Educação. Departamento de Comunicação e Arte. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. In *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Ed Lusociência.
- Fraenkel, J., & Wallen, N. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education, Seventh Edition*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Freitas, S. B. (2004). O perfil dos Professores Ante as Novas Tecnologias. *Infovias para a Educação* (pp.85-97). In A. C. Silva (Org). Campinas, SP: Editora Alínea.
- García, J. A., Arévalo, J., & Rodero, H. (2010). Los libros electrónicos: la tercera ola de la revolución digital. In *Anales de documentación* (Vol. 13, pp. 53-80).
- Geraldi, J. W. (1991). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito – teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA.

- Glassner, B. & Moreno, J. D. (1989). *The qualitative-quantitative distinction in the social sciences* (Vol. 112). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gomes, M. (2005). *Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica*. In A. Mendes, I. Pereira e R. Costa (Eds). *Actas de VII Simpósio Internacional de Informática educativa* (pp. 311-315). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Gomes, J. F. (2014). A tecnologia na sala de aula. *Novas tecnologias e educação: Ensinar a Aprender, Aprender a Ensinar* (pp.17-44). In F. Vieira, & T. Restivo (Orgs.). Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Gómez, J. A. C., & Cartea, P. A. M. (1995). A perspectiva ecológica: referências para o conhecimento e a práxis educativa. In A. D. Carvalho (Ed.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 135-169). Porto: Porto Editora.
- Grané, M. (2002). ¿ Informática infantil? ¿ Por qué una computadora en infantil?. In *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela* (pp. 61-67). Graó.
- Gray, D. E. (2014). *Doing research in the real world*. London: Sage Publication.
- Günther, H. (2003). Como elaborar um questionário (série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 01). *Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental*.
- Groves, R., Fowler, F., Couper, M., Lepkowski, J., Singer, E., & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Honegger, B. D. (2005). Wikis: a rapidly growing phenomenon in the German-speaking school community. In *Proceedings of the 2005 international symposium on Wikis* 113-116. ACM.
- Hoobs, R. (2010). Digital and Media Literacy: A Plan of Action. White paper issued by the Aspen Institute. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523244.pdf>
- Huffaker, D. (2005). The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE Journal*, 13(2), 91-98.
- Iarossi, G. (2006). *The power of survey design: A user's guide for managing surveys, interpreting results, and influencing respondents*: World Bank Publications.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Jones-Kavalier, B. R., & Flannigan, S. L. (2008). Connecting the digital dots: Literacy of the 21st century. *Teacher Librarian-Seattle*, 35(3), 13.
- Julien, H. (2008). "Survey Research", *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. USA: SAGE Publications, 846-848.

- Kalaian, S. (2008). Research Design. In P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kaplowitz, M. D., Hadlock, T. D., & Levine, R. (2004). A comparison of web and mail survey response rates. *Public opinion quarterly*, 68(1), 94-101.
- Kasemvilas, S., & Olfman, L. (2009). Design alternatives for a MediaWiki to support collaborative writing in higher education classes. *Growing Information: Part I*, 6, 45.
- Kent, R. (2001). *Data construction and data analysis for survey research*. England: Palgrave Publishers.
- Lenhart, A., Arafeh, S., & Smith, A. (2008). Writing, technology and teens. *Pew Internet & American Life Project*. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524313.pdf>
- Lisbôa, E., de Jesus, A. G., Varela, A. M., Texeira, G. S., & Coutinho, C. P. (2009). LMS em contexto escolar: estudo sobre o uso da Moodle pelos docentes de duas escolas do concelho de Braga. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, 2(1), 44-57.
- Lopes, C. G., Santos, M. M., & Antunes, R. (2012). A criação de blogues no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). *Internet Latent Corpus Journal*, 2(2), 91-105.
- Mantovani, A. M. (2006). *Blogs na Educação: construindo novos espaços de autoria na prática pedagógica*. *Revista Prisma*, 1(3).
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Marcuschi, L. A. (2016). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In L. A. Marcuschi & A. C. Xavier (Orgs.). *Hipertexto e gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido* (pp. 15-80). São Paulo: Cortez Editora.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2010). *Designing qualitative research*: Sage Publications.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2003). Programa de Tecnologia da Informação e Comunicação, 9.º e 10.º anos. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, DGIDC. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/index.html>



- Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral da Educação.
- Mercado, L. P. L. (2002). Formação docente e novas tecnologias. In L. P. L. Mercado (Org.). *Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática* (pp.11-28). Maceió: EDUFAL.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Mucchielli, R. (1979). *O questionário na pesquisa psicossocial*. São Paulo: Livraria Martim Fontes Editora.
- Muijs, D. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS*. (2nd ed.). London: Sage Publications
- Nelson, M. R. (2008). E-Books no ensino superior: aproximando-se do fim da era do hype ?. *Revisão EDUCAUSE*, 43 (2), 40-42.
- Newman, I. & Benz, C. (1998). *Qualitative-Quantitative Research Methodology. Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Niza, S., Rosa, C., Niza, I., Santana, I., Soares, J., Martins, M. A., & Neves, M. C. (1998). *Criar o gosto pela escrita. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- O'Reilly, T. (2005). O que é Web 2.0: padrões de design e modelos de negócios para a nova geração de software. Disponível em [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31619949/o-que-e-web-20.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1538821523&Signature=4lPbFv5Jmz6uS6X85brpysbhQs4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Do\\_que\\_e\\_web\\_20.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31619949/o-que-e-web-20.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1538821523&Signature=4lPbFv5Jmz6uS6X85brpysbhQs4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Do_que_e_web_20.pdf)
- Paiva, V. L. (2016). *E-mail: um novo gênero textual*. In L. A. Marcuschi & A. C. Xavier (Orgs.). *Hipertexto e gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido* (pp. 81-108). São Paulo: Cortez Editora.
- Penloup, M. C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens: des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF.
- Penloup, M. C. (2000). *La tentation du littéraire: essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur "ordinaire"*. Paris: Didier.
- Penloup, M. C. (2008). L'écriture extrascolaire, indice du rapport à l'écriture des apprenants: L'exemple de l'alternance codique dans les écrits personnels. In S. G. Chartrand & C. Blaser (dir). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 43-59). Diptyque. Namur: Presses universitaires de Namur.

- Peralta, H., & Costa, F. A. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC Síntese de um estudo internacional. *Sísifo–Revista de Ciências da Educação*, 77-86.
- Pereira, M. G., & Silva, B. D. (2009). A relação digital dos jovens com as TIC e o fator divisão digital na aprendizagem. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, L. Á. (2001a). Viver a escrita em Português. *Noesis*, 59, 41-44.
- Pereira, L. Á. (2001b). *Para uma didáctica textual - tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á. (2003). Ler e escrever, na escola, com as crianças. *Leitura, Literatura Infantil, Ilustração–Investigação e Prática docente* 3, (pp. 25-31). In F. Viana, M. Martins, & E. Coquet (Coords.). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pereira, L. Á. (2004). Ler e escrever na escola “primeira” (ou como) de pequenino se pode ser leitor e escritor de textos. *Calidoscópico*, 2(1), 43-47.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças: Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. Á., Aleixo, C., Cardoso, I., & Graça, L. (2010). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P.M. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge, 58-70.
- Pereira, L. Á., Cardoso, I., & Graça, L. (2009). For a definition of the teaching/learning of writing in L1: Research and action. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 87-123.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua: produção escrita: 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Cadernos PNEP 3. Aveiro: UA Editora.
- Pereira, L. Á., & Graça, L. (2015). Contributos para a aprendizagem da escrita: dos princípios de ação à sequência de ensino como eixo da aprendizagem da produção de textos. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17455/1/Contributos%20para%20a%20aprendizagem%20da%20escrita.pdf>
- Pereira, M. (2007). Tecnologia de Informação e Comunicação: uma janela aberta para a aprendizagem da língua. Tese de Mestrado. Minho: Universidade do Minho.

- Pinto, C. S. (2004). O trabalho cooperativo e o ensino/aprendizagem à distância. *Infovias para a Educação* (pp.27-47). In A. C. Silva (Org). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Pinto, M. (2012). Ambientes emergentes para o desenvolvimento de comunidades de prática on-line – a @rcacomum. In P. Dias & A. Osório (Orgs.). *TIC na Educação: perspectivas de inovação* (pp.46-64). Braga: Cores d'Eleição.
- Ponte, J. P. (1994). O Projecto Minerva: Introduzindo as NTI Na Educação Em Portugal: Minerva - Relatório do Projecto MINERVA: Ministério da Educação.
- Prensky, M. (2001). Nativos digitais, imigrantes digitais parte 1. *No horizonte*, 9 (5), 1-6.
- Primo, A. F., & Recuero, R. (2003). Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita coletiva a partir dos blogs e da Wikipédia. *Revista Famecos*, 10(22), 54-65.
- Quivy, R., & Campenhout, L.V. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. (1997). Escrita, interacção e computador: algumas reflexões. *Actas do XII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 277-291.
- Rasco, F. A. (2008). Novos espaços para a Alfabetização. In J. M. Paraskeva, & L. R. Oliveira (Orgs.). *Currículo e Tecnologia Educativa*. (pp.87-116). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Califórnia: Corwin Press.
- Rosário, E. (2013). Redimensionar a relação dos alunos com a escrita através da Web 2.0: uma experiência de dinamização de um blogue com alunos do 7.º ano na disciplina de Língua Portuguesa. In L. Á. Pereira, & I. Cardoso (Coords.). *Reflexão sobre a escrita - O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 303-328). Aveiro: UA Editora.
- Sánchez, A. P. (2010). Aprendizaje en red. In C. B. Barba, & S. Capela, S. (Coords.). *Ordenadores em las aulas: La clave es la metodologia*. (pp.151-161). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Silva, A. Á. (2007). Professores utilizadores das TIC em contexto educativo: estudo de caso numa escola secundária. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu. *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas* (pp. 170-190). Porto: Porto Editora.
- Silva, L. M. (1983). *A prática de redacção: Didáctica da expressão escrita*. Porto: Porto Editora.
- Silva, R. S. (2004). Aldeia Global Virtual. In *Infovias para a Educação* (pp.79-84). In A. C. Silva (Org). Campinas, SP: Editora Alínea.

- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do português: língua materna e não materna: no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, C. F. (2013). "Pensamento coletivo", no PNEP, sobre implicações das TIC na aula de língua portuguesa – Leitura e escrita de textos multimodais. In L. Á. Pereira, & I. Cardoso (Coords.). *Reflexão sobre a escrita - O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 329-349). Aveiro: UA Editora.
- Tavares, C. F., & Barbeiro, L. F. (2008). TIC: Implicações e potencialidades para a leitura e a escrita. Intercompreensão. *Revista de Didáctica das Línguas, Lisboa, 14*, 129-157.
- Tavares, C. F., & Barbeiro, L. F. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Teixeira, M., Novo, C., & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita-do papel ao digital. *Revista Interações, 19*, pp. 238-258.
- Tuckman, W. B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.
- Valente, L. (2012). Homo Sapeins Digital com manias de Sapiens Sapiens In P. Dias, & A. Osório (Orgs.). *TIC na Educação: perspectivas de inovação* (pp.119-129). Braga: Cores d'Eleição.
- Vilas-Boas, A. J. (2001). *Ensinar e aprender a escrever: por uma prática diferente*. Lisboa: Edições ASA.
- Viseu, S. (2007). A utilização das TIC nas escolas portuguesas: alguns indicadores e tendências. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu. *As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas* (pp. 37-70). Porto: Porto Editora.
- Wang, Q.Y., & Woo, H.L (2008). Affordances and Innovative Uses of Weblogs for Teaching and Learning. In Kobayashi, R (Ed.), *New Educational Technology* (pp. 183-199). NY: Nova Science Publishers.
- Wong, L. H., Chin, C. K., Chen, W., & Gao, P. (2009, June). VSPOW: An innovative collaborative writing approach to improve Chinese as L2 pupils' linguistic skills.

In *Proceedings of the 9th international conference on Computer supported collaborative learning-Volume 1* (pp. 651-661). International Society of the Learning Sciences.

Zhao, Y. (2007). Social studies teachers' perspectives of technology integration. *Journal of technology and teacher education*, 15(3), 311-333.

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Diário da República n.º 198/1989, Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro. Diário da República n.º 23/2011, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Diário da República n.º 149/2012, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 206/ME/85, de 15 novembro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 263/1985. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 124/ME/91, de 31 de julho. Diário da República, 2.ª Série, n.º 18, de 17 de agosto. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 232/ME/96, de 29 de outubro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 251/1996. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 16793/2005, de 3 de agosto. Diário da República, 2.ª Série, n.º 14872005. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 185/2006. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 245/2011. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro. Diário da República, 2.ª Série, n.º 242/2012. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, n.º 237/1986, Série I. Lisboa: Assembleia da República.

Portaria n.º 114/2010, de 25 de fevereiro. Diário da República, n.º 39/2010, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro. Diário da República, n.º 177/2011, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de setembro. Diário da República, n.º 180/2007, Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

## **ANEXOS**

Anexo 1. Pré-questionário em versão papel

Anexo 2. Pré-questionário *on-line*

Anexo 3. Questionário *on-line* definitivo

Anexo 4. Carta-modelo com pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos alunos para participação no estudo

Anexo 5. Guião de apoio à aplicação dos questionários

Anexo 6. *E-mail* enviado ao Diretor-Geral da DGDIC com pedido de colaboração

Anexo 7. Proposta de colaboração a estabelecer entre o Agrupamento de Escolas e a equipa ProTextos

Anexo 8. Grelha de dados

Anexo 9. Grelha de categorização