

## **ABORDAGENS RELEVANTES PARA O ENSINO DA ESCRITA – DO PAPEL AO DIGITAL**

### **Madalena Teixeira**

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação  
Universidade de Lisboa – CEAUL  
madalena.dt@gmail.com

### **Cristina Novo**

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação  
cristina.novo@ese.ipsantarem.pt

### **Elisabete Neves**

Agrupamento de Escolas de Alcanede  
Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação /PNEP  
elisabete\_file@hotmail.com

### **Resumo**

Em nota introdutória apresentamos a evolução da pedagogia da escrita em três abordagens distintas: a abordagem tradicional ou da transcrição, a que privilegia o domínio da oralidade ou pedagogia de transcodificação e finalmente, uma abordagem assente na reescrita. Para suportar a nossa perspectiva, servimo-nos dos contributos referenciados a partir do *Programa Nacional de Ensino do Português* (PNEP), explicitando as três fases de um processo de escrita: planificação, redacção e revisão. Neste contexto consideramos essencial incluir o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como forma de evidenciar o ensino e aprendizagem da escrita, tendo por base o pressuposto de que as mesmas são parte integrante das sociedades actuais e são essenciais para elevar o nível de literacia dos seus cidadãos.

Deste modo, revisitamos o contexto teórico e teórico-prático do uso dos recursos digitais através de autores nacionais e internacionais e da apresentação de uma proposta de actividade de escrita colaborativa com recurso às TIC e em que procuramos salientar a importância deste processo: i) da relação dos alunos com a divulgação do produto / processo do escrito, (ii) da ligação que se estabelece com os referenciais do aluno (aquilo que o aluno já sabe) e (iii) a ligação com a restante comunidade.



**Palavras-chave:** Escrita; Ensino; Aprendizagem; Processo de escrita; Tecnologias de informação e comunicação.

### **Abstract**

In the introductory note we present the evolution of writing pedagogy in three different approaches: the traditional approach or the transcript, which favors the dominance of orality or transcoding pedagogy and finally, an approach based on rewriting. To support our perspective, we use the contributions referenced from the National Program for Teaching Portuguese (PNEP), explaining the three phases of the writing process: planning, writing and revision. In this context we considered essential to include the use of Information and Communication Technology (ICT) as a way of highlighting the teaching and learning of writing, based on the assumption that they are an integral part of contemporary societies and are essential to raise the level of literacy of its citizens.

Thus, revisited the theoretical context and theoretical and practical use of digital resources through national and international authors and the submission of a proposal for collaborative writing activities using ICT, we'd like to emphasize the importance of this process: i) ratio of students to the dissemination of product / process of writing, (ii) the link established with the references of the student (what the learner already knows) and (iii) the link with the rest of the community.

**Keywords:** Writing; Process of writing; Teaching; Learning; Technologies of information and communication.

### **Introdução**

A consciencialização das dificuldades manifestadas por alunos e por professores no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem da escrita potenciou um ponto de viragem no domínio da investigação sobre a mesma, uma vez que, com a ajuda da psicologia cognitiva, da psicolinguística textual e da pragmática (Carvalho, 1999), centradas no funcionamento textual e discursivo, se percebeu que mecanismos cognitivos interferem no referido processo de escrita

Esta investigação em torno do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita permite-nos sintetizar a evolução da pedagogia da escrita em três momentos distintos.

O primeiro corresponde à abordagem tradicional, em que a escrita é valorizada a ponto de se tornar simultaneamente fim e meio de aprendizagem. Traduz-se numa pedagogia centrada na ortografia e na transcrição em que a dimensão funcional e comunicativa da língua é “desprezada” em detrimento da produção de textos descontextualizados, geralmente descrições, narrativas ou ensaios, em que o contexto de comunicação na sala de aula não se faz sentir.

Numa perspectiva tradicional o aluno é levado a seguir um caminho analítico que o conduz, pouco a pouco, da letra à palavra, da palavra à frase, da frase ao parágrafo e, finalmente do parágrafo ao texto. A variedade de textos produzidos é reduzida, transmitindo-se numa ideia redutora da escrita. A avaliação preenche uma função exclusivamente sumativa, não se podendo dizer que se integra no processo de aprendizagem.

O segundo momento reflecte uma desvalorização da escrita que passa a ser vista como um substituto gráfico da comunicação oral. A aprendizagem da escrita, baseada numa pedagogia da transcodificação, subordina-se, ao desenvolvimento da capacidade de comunicar oralmente, o que se traduz numa diminuição da atenção que lhe é dedicada na sala de aula.

Num terceiro momento, a escrita deixa de ser entendida como algo que tem por função transcrever a oralidade, readquirindo assim um estatuto linguístico próprio. Não se retoma o primado do escrito sobre o oral, antes se consideram as duas realidades no mesmo plano. O ensino e a aprendizagem da escrita deixam de se basear numa pedagogia da transcrição (abordagem tradicional), ou numa pedagogia de transcodificação (predomínio da oralidade) e passa a assentar numa pedagogia da reescrita (graus de realização mais adequados), apoiada nos mais variados recursos, quer se tratem dos mais tradicionais e em suporte papel, quer nos mais recentes e inovadores em suporte digital. Isto significa que mais do que cumprir um ritual mecanicista e rotineiro o que importa é criar situações que coloquem o aluno, verdadeiramente, em actividade cognitiva/afectiva, ou seja, a reflectir sobre o acto de escrita que está a praticar independentemente do suporte utilizado. Muito embora neste artigo façamos uma abordagem epistemológica ao ensino e aprendizagem da escrita e salientemos o papel importante dos recursos tecnológicos no desenvolvimento do aluno e do seu processo de escrita, optámos por ilustrar com uma



situação prática a utilização dos meios tecnológicos no contexto do processo de produção textual.

De acordo com Azevedo (2000) a linguagem escrita tradicionalmente tem recebido um tratamento desligado dos usos funcionais reais e das actividades de reflexão metalinguística. Contudo, se tivermos em conta os espaços em que tem uma utilidade funcional clara – as actividades de estudo e transmissão de conhecimentos das diferentes matérias –, normalmente é tratada como um instrumento que já se conhece e raramente é objecto de estudo em si mesma.

Em resposta à pergunta “Porque é que os alunos não aprendem a escrever?” importa afirmar de acordo com (Fonseca, 1994) que «na escola, não se ensina a escrever”.

Hoje, a prática efectiva da escrita é sem dúvida uma estratégia de relevo que deverá fazer emergir competências ao nível da coesão, da coerência, da ortografia, do léxico, das características das diferentes tipologias textuais e do conhecimento do mundo em geral. Aprende-se a escrever, escrevendo e reflectindo seja sobre o pensamento a desenvolver, seja sobre o processo que desencadeia esse mesmo pensamento, podendo este “desenhar-se” através da planificação, da textualização e da revisão. A escrita não pode ser entendida, exclusivamente, como um produto acabado pois ela é fundamentalmente um processo em que é necessário resolver e ultrapassar múltiplos problemas que vão desde “o encontrar o que se vai dizer”, à maneira como se vai escrever.

A competência de escrita, assume-se como um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito das diferentes disciplinas curriculares. Pela sua complexidade, a aprendizagem e desenvolvimento desta competência exige ao aluno a consciencialização de mecanismos cognitivos e linguísticos e de uma prática intensiva que permita a efectiva aquisição das suas técnicas.

### **Contributos do Programa Nacional de Ensino do Português**

Assim, o *Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)* não ficou alheio nem a estas necessidades, nem às diferentes propostas que resultaram de investigações anteriores. Por esta razão e como produto do trabalho efectuado no domínio deste *Programa* resultaram várias brochuras das quais destacamos *O Ensino*

*da escrita: A dimensão textual*, onde é explicitado que a mesma “...visa reflectir sobre as estratégias de operacionalização da escrita, aduzindo práticas integradoras desta competência em sala de aula.” (Barbeiro & Pereira, 2007: 5<sup>1</sup>).

Tendo como referência o mesmo texto, verificamos que as competências compositiva, ortográfica e gráfica constituem o todo essencial que norteia o trabalho a dinamizar em contexto didáctico e pedagógico, a fim de contribuir para a formação de cidadãos competentes capazes de responder às exigências da sociedade actual, na medida em que “...ler e escrever são, hoje, actividades naturais do dia-a-dia das sociedades consideradas civilizadas” (Castro-Caldas & Reis, 2000: 155). Este “manual” focaliza a escrita compositiva, sublinhando “...a complexidade do processo subjacente à prática de produção textual, bem como os diversos modos de acção que podem ser adoptados pelo professor no ensino da escrita e a diversidade de práticas integradoras que devem estar presentes logo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.” (Barbeiro & Pereira, 2007: 7), transmitindo, a nosso ver, de forma evidente a importância desta aprendizagem nos primeiros anos escolares.

Consideramos igualmente necessário salientar neste ponto a importância assumida pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente algumas ferramentas, como o caso da Web 2.0, na aprendizagem do processo de produção textual, sobretudo, quando o aluno se torna produtor de textos, sendo participante activo numa comunidade de aprendizagem e de trabalho colaborativo, ou simplesmente quando pretende formatar e divulgar os seus produtos textuais.

Com efeito, há dois tipos de acções distintas que podem ser colocadas em prática pelo professor, as acções sobre o processo que compreendem a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita, e as acções sobre o contexto que privilegiam a integração de saberes e a realização de funções.

A *facilitação processual* centraliza-se na atitude que o professor adopta em relação ao aluno, na medida em que este ao produzir um texto escrito necessita de reflectir sobre o que irá escrever, a temática a desenvolver, o registo de linguagem a utilizar, os objectivos do seu escrito, o público a que se destina. E o professor, por sua vez, deverá orientar tarefas condutoras à consecução do trabalho do aluno, acompanhando-o, desta forma, nas suas escolhas, a planificar e redigir o seu texto, tendo em vista a avaliação do mesmo, através, também, da revisão.

---

<sup>1</sup> A citação transcrita, embora incluída na Brochura referenciada, consta da Nota de Apresentação e é de autoria da Sr<sup>a</sup> Subdirectora-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Joana Brocardo.



A *escrita colaborativa*, para além da vertente científica, permite estreitar relações humanas entre alunos aprendentes e entre alunos e professor, num ambiente de partilha, fomentador de uma ligação produtiva com a escrita. É este o momento em que podem ser discutidos argumentos e propostas, ideias e opiniões, esclarecer dúvidas e “pedir” explicitações sobre a diversidade de conteúdos, de matérias e de tópicos a trabalhar, a fim de conjuntamente serem tomadas decisões quanto ao produto final – ainda que na fase da revisão venham a ser alterados.

Torna-se evidente que o aluno ao fazer a sua opção, seja em grupo, seja individualmente, por determinado conteúdo a incluir no seu texto, ou por acrescentar, retirar, alterar segmentos textuais, está simultaneamente a consciencializar-se dos traços caracterizadores do seu produto final, utilizando o mesmo como instrumento de aprendizagem. Pois, o facto de o aluno reflectir sobre o que escreveu, sobre os seus conhecimentos, o seu discurso e sobre a própria língua, potencia dois tipos de reflexão: uma sobre a escrita e outra de carácter metadiscursivo.

A complexidade do processo de escrita envolve um dinamismo tão diversificado, que contribui para o desenvolvimento cognitivo do aluno, não se limitando este instrumento de construção do conhecimento à Língua Portuguesa, uma vez que a escrita é transversal a qualquer área do *currículo*, tendo um “alcance intrapessoal ou interpessoal” (Barbeiro & Pereira, 2007: 14). A escrita permite, assim, a sua utilização para a *realização de funções*, de acordo com a intenção de cada indivíduo: aprender, expressar, organizar, opinar, registar, partilhar. Sublinha-se, igualmente, que a envolvência de outras áreas do saber, como o Estudo do Meio e a Matemática, e de conhecimentos que os alunos vão adquirindo durante as suas vivências extra-escolares culmina num acto de *integração de saberes*. Nesta fase o aluno activa os “conteúdos” que estão interiorizados na sua memória, e que constituem o seu referencial com os que estão a ser recepcionados no momento, sendo o responsável pela articulação dos mesmos.

#### *Três fases de um processo de escrita*

De facto, os alunos sabem que a elaboração de um plano, ou rascunho, antes de proceder ao acto de escrita de um qualquer texto se torna numa mais valia, quer para o desenvolvimento do seu texto, quer para a estruturação do seu próprio pensamento. O que os alunos parecem desconhecer é que há processos que conduzem a uma escrita adequada ao contexto de cada necessidade, não se tratando

de uma questão de vocação, ou de inatismo “desmedido”, crendo, por vezes, que saber escrever se trata de um dom. Assim, é conveniente que se efectue uma (ou mais do que uma) planificação, que se escreva e, simultaneamente, ou no final, se reveja o que se escreveu, podendo um texto ser alvo de inúmeras reformulações até ser considerado pelo(s) autor(es) o produto final.

Com efeito, planificar “é estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria tarefa.” (Barbeiro & Pereira, 2007: 20). Na realidade, a definição de objectivos, em que entre outros se destacam o público alvo e o tipo de texto que se pretende “construir”, a reflexão sobre os conhecimentos que se tem sobre determinada temática e a respectiva organização dos mesmos são fundamentais para a produção textual, na medida em que são elementos potenciadores de uma compreensão e interpretação adequadas - nesta fase inicial, designada por Barbeiro & Pereira (2007) como “...facilitação processual...” (p. 20), na qual o aluno interioriza a sua representação interna do saber, necessitando de organizar esse mesmo saber através da recolha, recuperação e selecção de informação em função da finalidade do produto final é fundamental a presença do professor. Como actividade complexa que é, Carvalho (1999) defende dois tipos de planificação: uma a desenvolver antes da textualização, e de carácter geral, e outra mais específica, que vai surgindo de acordo com o desenrolar do texto (Cooper & Matshuashi, 1983). cremos que da planificação depende muito o resultado do produto final.

Seguidamente, debruçamo-nos sobre a etapa da *redacção*; concretiza as ideias e conteúdos constantes da planificação, desenvolvendo-as de forma sucessiva e estruturada, tendo sempre em atenção a sua finalidade e linearidade<sup>2</sup>, isto é, a “componente de *textualização* é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar texto.” (Barbeiro & Pereira, 2007: 20). O acto da redacção prende-se com a capacidade de cada escrevente, para representar o seu pensamento através da escrita, tendo em conta a finalidade e, como já foi referido anteriormente, o tipo de texto que se pretende elaborar, materialidade gráfica, pontuação, selecção vocabular, sintaxe, conexões textuais, organização textual, de modo a que se escreva com coesão e coerência; todos os *signos extensos* se revelam na interacção verbal ao mesmo tempo *coerentes e coesos*: *coesos*, porque eles se

---

<sup>2</sup> Entenda-se linearidade como a necessidade de manter um determinado grau de progressão na informação a fornecer, de modo a evitar ambiguidades.



mostram percorridos por um complexo de conexões (umas explicitamente marcadas, outras implicitamente *compresentes* com as primeiras) que asseguram a sua configuração como *unidade semântico-pragmática*, conferindo-lhe ao mesmo tempo uma consistência própria de bloco sintagmático; *coerentes*, porque o mundo neles criado *se conforma* ao mundo («real» ou «possível») cognitivamente ordenado para que apontam (Adaptado de Fonseca, 1992: 75).

Finalmente, a etapa da *revisão*. Nesta fase do processo de escrita verifica-se, com frequência, que o aluno se limita, ou a entregar o seu texto sem ter efectuado uma leitura final, ou a corrigir um ou outro sinal de pontuação. Mas, se tivermos em conta que a revisão é essencial para o aperfeiçoamento da qualidade do texto que se produziu, ou que se está a produzir, afigura-se fundamental inculcar nos alunos o hábito de proceder a esta terceira fase. Sublinhamos, aqui, que a revisão de um texto não ocorre, somente, no final da redacção, podendo, também, desenrolar-se ao longo da produção textual propriamente dita. À medida que o texto vai “progredindo”, o escrevente faz leituras de verificação de conformidade, ou não, com a planificação inicial, e/ou acrescenta conteúdos que lhe pareçam pertinentes. Como menciona Rei (1994: 16), “...através de múltiplos retoques e emendas, corrijamos, reforçemos, cortemos, aligeiremos a expressão da mensagem a comunicar até que as nossas ideias apareçam claras, completas e satisfatórias”.

Em qualquer uma das fases do processo descrito<sup>3</sup> (planificação, redacção e revisão), o computador pode ser um recurso muito útil e facilitador de cada um destes momentos como veremos no ponto seguinte deste artigo.

### **Aprender e Ensinar a Escrita com as TIC**

Como afirmam Batista *at al* (s/d: 3) “A evolução da escrita foi significativamente condicionada pela evolução das tecnologias e estas evoluíram em função das diferentes épocas do desenvolvimento da espécie, mas também em função das necessidades impostas pelos contextos culturais de cada uma das civilizações.”

Actualmente, vivemos na era dos *cibernautas* e de acordo com Papert (1996: 21) “Espalhado pelo mundo, existe um apaixonado caso de amor entre crianças e computadores. (...) Sabem que pertencem à geração dos computadores.” Assim sendo, a utilização das TIC, no quotidiano das nossas escolas, surge como uma

---

<sup>3</sup> Veja-se a este propósito Teixeira, M. (2010). A Caminho de uma Escrita Multimodal. *Intercompreensão*, 15, 199-214.

realidade incontornável. O autor, nos seus textos chama à atenção para este facto há pelo menos quatro décadas, muito embora a realidade das escolas portuguesas tenha demorado a adaptar-se. Reconhecer que as tecnologias fazem parte do quotidiano das novas gerações de crianças e jovens nativos digitais, como o livro fez parte das gerações dos seus professores e das suas famílias imigrantes digitais, acarreta um conjunto de implicações para a Escola, na organização, no planeamento, na metodologia e na avaliação das suas aprendizagens. Aprender e ensinar na era da Globalização oferece ao professor um novo papel que este nem sempre está preparado para assumir.

Quer isto dizer que, se focarmos o nosso olhar sobre a generalidade dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, no ano 2010, verificamos que estes contactam frequentemente com materiais em suporte papel, do mesmo modo que contactam com materiais em suporte digital, como vídeos, televisão, computador e consequentemente com a Internet, que além de meio de pesquisa de informação, de ferramenta de produção e revisão de textos, pode ser ainda um excelente meio de comunicação, partilha e construção de conhecimento. Deixar de fora a utilização destes materiais no ensino da escrita, em geral, e na prática de produção textual, em particular, é estarmos a contribuir para a exclusão desses mesmos alunos e para o enviesamento da literacia destes cidadãos, no que refere, à utilização, autonomização e sentido crítico do uso destes recursos, comprometendo a sua plena inserção na sociedade. Explicitando esta ideia Ponte diz-nos, que as TIC são um “(...) meio fundamental de acesso à informação (Internet, bases de dados)” (2002: 2), mas também “um instrumento de transformação da informação e de produção de nova informação (seja ela expressa através de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimédia e hipermedia)” (ibidem). Contudo, o mesmo autor continua, afirmando ainda que as TIC constituem hoje para a comunidade escolar:

*“(...) um meio de comunicação a distância e uma ferramenta para o trabalho colaborativo (permitindo o envio de mensagens, documentos, vídeos e software entre quaisquer dois pontos do globo). Em vez de dispensarem a interação social entre os seres humanos, estas tecnologias possibilitam o desenvolvimento de novas formas de interação, potenciando desse modo a construção de novas identidades pessoais.” (ibidem)*



Chegou o momento de olhar para estes recursos e para as suas potencialidades na gestão de uma sala de aula e do ensino e da aprendizagem. Como refere Chagas (2002), as TIC permitem a reinterpretação e a readaptação de professores e de alunos aos mais diversos níveis: na reorganização da escola, nas aprendizagens, nas práticas pedagógicas, na concretização de muitas tarefas escolares, na criação de redes de conhecimento e de trabalho colaborativo, entre outras.

Estes aspectos levantam, à Escola, questões de variada ordem. Vejamos os alunos que têm acesso aos recursos digitais e os que não o têm, vejamos ainda os alunos que embora tendo acesso o fazem de forma indiscriminada e desarticulada de um sentido construtivo e seguro, vejamos finalmente, os professores que não se sentem preparados para integrar na sua prática novos recursos que eles próprios sentem dificuldade em dominar. Falarmos de acesso às tecnologias remete-nos para questões relacionadas com a exclusão, descritas no Livro *Verde para a Sociedade da Informação* (MSI/MCT, 1997: 5) “As tecnologias de informação podem servir para libertar forças de cidadania e fazer desabrochar solidariedades à escala planetária.” Isto é, urge prevenir novas formas de exclusão social, nomeadamente, a info-exclusão, contribuindo para a formação de cidadãos competentes que usufruam construtivamente e com sentido crítico da construção dos seus saberes na “sociedade do conhecimento”. Tal contexto faz-nos recuar alguns anos e levar em consideração que há uma década atrás a maior parte dos alunos portugueses não tinha acesso às TIC em casa, constituindo a Escola a grande oportunidade de acesso aos recursos tecnológicos e a principal fonte de combate à info-exclusão como nos referem os estudos de Patrocínio (2000), Costa (2001), Paiva (2003). Contudo, por via dos programas *Plano Tecnológico* (2005)<sup>4</sup> e *Plano Tecnológico da Educação*, (2007)<sup>5</sup>, tais acessos foram generalizados, através de várias iniciativas, como o *Programa e-Escola*<sup>6</sup>, *e-Escolinha*<sup>7</sup>, *Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis*<sup>8</sup>, entre outros.

Partimos assim do pressuposto que o problema está a ser solucionado por intermédio destas iniciativas. Fica-nos todavia a certeza de que integrar os recursos tecnológicos na Escola é muito mais do que equipar espaços, estabelecer ligação à Internet ou comprar software específico. Se nos é permitido afirmar que em 2010, os

<sup>4</sup> <http://www.planotecnologico.pt/>

<sup>5</sup> <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/>

<sup>6</sup> <http://eescola.pt/>

<sup>7</sup> [http://www.eescolinha.net/\(S\(hq4qir45qaiij455vrayyckv\)\)/defaultEscolinha.aspx?guid=fde7ddcd-a1f6-4749-9a07-16217fa72921](http://www.eescolinha.net/(S(hq4qir45qaiij455vrayyckv))/defaultEscolinha.aspx?guid=fde7ddcd-a1f6-4749-9a07-16217fa72921)

<sup>8</sup> <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=39>

alunos dos ensinos básico e secundário em Portugal têm o acesso facilitado aos meios tecnológicos e que os professores estão a certificar as suas competências TIC<sup>9</sup> nos mais variados domínios e em três níveis diferentes, ainda assim, precisamos de tocar no cerne desta questão: estarão as práticas docentes a mudar? Responderão as estratégias e acções do professor aos desafios colocados pelos novos perfis de aprendentes? Mais especificamente no contexto deste estudo, estarão a ser considerados os novos recursos na prática de sala de aula no ensino da escrita, mais concretamente na produção textual?

Os docentes não podem ignorar que os alunos exercitam, cada vez mais, experiências de escrita nos suportes digitais. Ora, neste tipo de escrita ocorre uma forte mistura entre o discurso escrito e o discurso oral. Surgem, também, outras dificuldades associadas ao desenvolvimento de competências da escrita, nomeadamente nas suas dimensões gráfica e ortográfica. Assim, os alunos necessitam de se apropriar de conhecimentos necessários para que possam tirar partido das potencialidades destas tecnologias, transformando a informação que as mesmas lhes disponibilizam em conhecimento. E é ao professor que cabe esta desafiante tarefa.

Atento a esta nova realidade, o *Novo Programa de Português do Ensino Básico (NPPEB)* (2009) define claramente *descritores de desempenho* que contemplam a utilização do computador como instrumento de escrita. Por exemplo, define-se que no final do 2.º ano de escolaridade os alunos dominem as técnicas básicas para usar o teclado de um computador ou que consigam copiar textos, tendo em vista a recolha de informação, em suporte papel ou informático. Esta é uma tarefa simples, que não requer ligação à Internet, nem tão pouco um computador para cada aluno. Esta, pode ser então uma tarefa cujo nível de barreiras é considerado baixo, mesmo para o professor mais céptico no uso das tecnologias. Basta, se quisermos implementá-la em contexto de sala de aula, que nela exista um computador a funcionar com um qualquer processador de texto, que permita a cada aluno em alturas diferentes, copiar o pequeno texto que produziu e ao qual pode ser acrescentado um aspecto gráfico mais interessante do que o que foi concebido inicialmente, em suporte papel, uma vez que não será notado o número de vezes que apagou e voltou a escrever. Além disso, o aluno pode ainda complementar o seu texto com imagens ou outros elementos

---

<sup>9</sup> <http://www.min-edu.pt/np3/3093.html>



ilustrativos. Do mesmo modo, o aprendente tem a possibilidade de executar igualmente esta tarefa a partir de um texto já impresso em formato livro.

Esta não será a forma mais inovadora de usar o computador ao serviço da escrita. Porém, no início do processo de ensino e de aprendizagem da escrita, a utilização do computador e dos dispositivos a ele associados, como por exemplo o quadro interactivo, poderá facilitar também a aquisição de outros *descritores de desempenho*, tais como (i) perceber que tudo o que é dito pode ser escrito, (ii) respeitar a direcionalidade da escrita, (iii) usar adequadamente os instrumentos de escrita, (iv) utilizar a linha de base como suporte da escrita, (v) usar adequadamente maiúsculas e minúsculas, (vi) assinalar a mudança de parágrafo, (vii) aplicar as principais regras de utilização dos sinais de pontuação e (viii) escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção (orto)gráfica e gerindo correctamente o espaço da página.

Quando falamos do processo de produção textual, verificamos que este requer um elevado número de competências e capacidades e que pode ser optimizado, como já se referiu anteriormente, se usarmos em sala de aula estratégias que integrem e articulem suportes de escrita diferenciados, que respeitem os referenciais actuais do aluno. Neste processo, o aluno é obrigado a decidir que conteúdo vai incluir no seu texto, como vai organizá-lo, quais as palavras mais adequadas para o contexto, que elementos de pesquisa vai incluir no seu texto e como o vai fazer. Em qualquer das etapas utilizadas no processo de construção de um texto (planificação, textualização, revisão), o computador pode, então, ser utilizado como um auxiliar indispensável na recolha de informação, na revisão dos textos com vista ao seu aperfeiçoamento, na identificação de erros<sup>10</sup> – sejam de natureza ortográfica, sejam de carácter sintáctico –, podendo servir para acrescentar, apagar, substituir, condensar, reordenar, reconfigurar, efectuar eventuais correcções ou reformulações e cuidar da apresentação final dos textos. A vantagem em relação aos suportes tradicionais parece evidente se pensarmos que toda e qualquer decisão uma vez tomada, não tem que ser definitiva, pois até ao formato final pode sempre ser alterada sem prejuízo ou dano para o resto do trabalho culminando numa economia de tempo.

Assim, a implementação do uso das TIC, para além das questões estruturais da

---

<sup>10</sup> A título exemplificativo, referimos o corrector ortográfico do computador que poderá constituir-se como um recurso no desenvolvimento da ortografia no processo de escrita. Porém, a sua utilização não deverá ser encarada na perspectiva de tornar dispensável a aprendizagem da ortografia. Pelo contrário, ele pode ser colocado propositadamente ao serviço dessa aprendizagem.

escrita de um texto, deverá ter em vista a criação de hábitos de pesquisa em suportes diferenciados e em linguagens distintas e ainda o desenvolvimento de competências que permitam a todos aceder à informação em suportes variados, a partir da biblioteca escolar, da biblioteca municipal, de sites referenciados sobre o tema de escrita, de revistas, de jornais online ou em suporte papel, de panfletos, entre outros.

Planear uma actividade baseada em pesquisa é determinante para o sucesso do aluno, já que entregar-lhe a tarefa de produção de um texto sem orientações claras e precisas sobre cada etapa do processo é condená-lo ao insucesso da mesma.

Vejamos pois, de que modo uma ferramenta Web 2.0 de uso fácil para alguém que tenha poucas competências em TIC, pode ajudar a marcar a diferença para o sucesso na aprendizagem do processo de escrita de um aluno do 4.º ano de escolaridade, tendo por base o *Novo Programa de Português para o Ensino Básico* (NPPEB). Falamos do Google Docs, aplicação que contém várias funcionalidades partilháveis entre utilizadores, com a possibilidade de definir níveis de acesso e edição aos documentos produzidos, isto é, permitir que os utilizadores que partilham o mesmo documento tenham privilégios de consulta ou de consulta e edição. Falamos da inclusão de uma aplicação para processamento de texto, de uma para concepção de apresentações digitais, de uma folha de cálculo, de uma para desenho e finalmente de uma outra para construção de questionários.

Se a actividade propuser a publicação de uma história em livro digital, construída por pequenos grupos de alunos, organizados e orientados pelo professor, vejamos como se pode enquadrar a partir do NPPEB:

Um dos resultados esperados para o terceiro e quarto anos, conforme o NPPEB especifica, remete-nos para a utilização de “processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas” (NPPEB, p. 26). Olhando os descritores de desempenho constantes no NPPEB (p. 45), encontramos explicitamente a indicação para “construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua - estrutura...”, “elaborar um texto informativo-expositivo – relativo a uma - experiência/observação, explicação de um fenómeno, uma viagem, desenvolvimento de um tema...” e ainda “elaborar um texto, integrando situações de diálogo”.

Adiantemos agora uma proposta de operacionalização destes descritores:

Partimos do pressuposto que qualquer actividade a desenvolver em contexto

curricular é introduzida aos alunos pelo professor através de uma conversa que pode ou não ser suportada por materiais de apoio. No caso aqui simulado, o professor faz a introdução apoiado numa apresentação digital previamente partilhada através do Google Docs com os seus alunos, conforme a que simulámos e apresentamos na figura 1.

Esta apresentação vai ajudar o professor a anunciar a tarefa, o tema que escolheu para trabalharem e a rever alguns conhecimentos que os alunos vão precisar de usar para conseguirem executar o trabalho com sucesso. Para isso este, sugere um conjunto de recursos que os alunos podem consultar para recolher ideias, imagens ou vídeos para a sua história, quer sejam ideias sobre o tema da história, quer sobre a forma de a organizar e estruturar (referências a espaço, tempo, personagens, momentos da acção, entre outros).

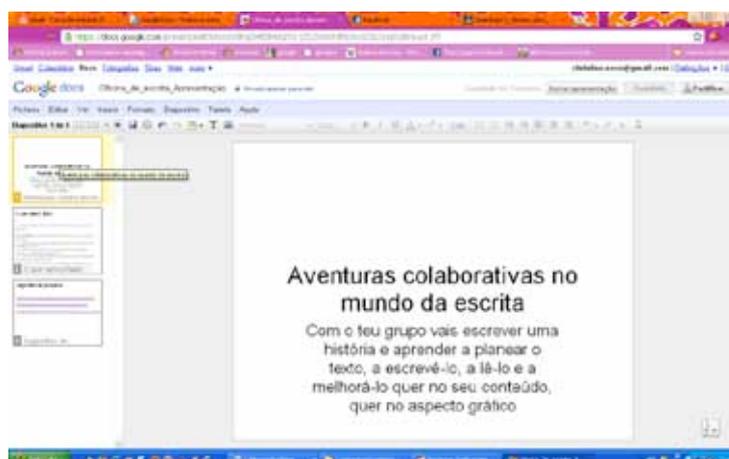


Fig. 1 – Apresentação da actividade “Aventuras colaborativas no mundo da escrita”

O passo seguinte pertence aos alunos que em pequenos grupos vão iniciar o seu trabalho de planificação, fazendo como se sugere *brainstorming* do tema estações do ano segundo algumas das indicações dadas pelo professor e acrescentando novas ideias, conforme mostra o exemplo da figura 2.

A chuva de ideias surge na sequência da consulta aos recursos recomendados pelo professor. Para além de ideias seleccionam imagens, vídeos e textos, que devem ser guardados numa pasta criada para o efeito.

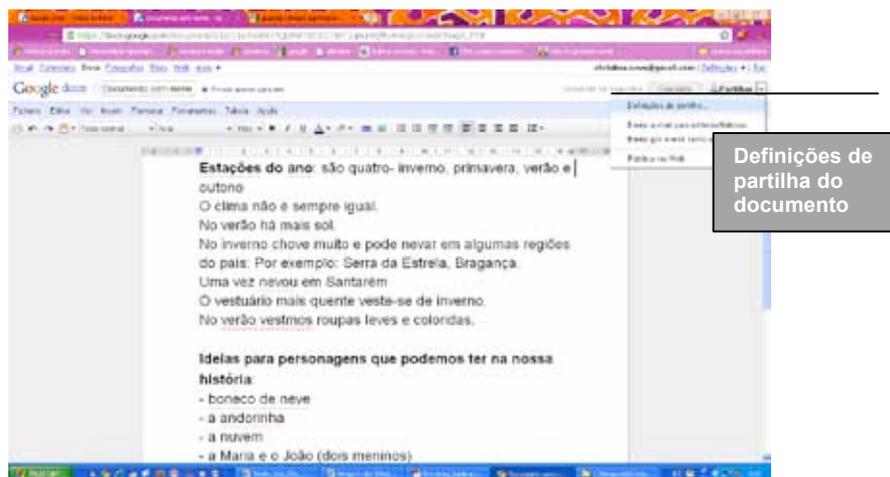


Fig. 2 – *Brainstorming dos alunos. Este documento vai ser partilhado com todo o grupo e com o professor.*

A partilha entre os membros do grupo e o professor, de modo a que todas as informações e alterações possam ser visualizadas por todos. Neste caso, todos os membros do grupo devem ter privilégios de edição. Conforme sugerem Barbeiro e Tavares (2009: 59):

*“o professor poderá analisar com os alunos a forma como utilizaram a informação recolhida nos recursos indicados: qual o grau de proximidade ou reformulação, como seleccionaram a informação a partir desses diferentes recursos, como a compatibilizaram ou articularam; como poderão conjugar a informação disponibilizada com outras fontes de conhecimento, designadamente o manual ou o conhecimento pessoal dos alunos.”*

Em grupo, os alunos estão agora preparados para passarem a uma nova fase da tarefa e começam a redigir a sua história. Este trabalho, deve ser começado em aula, mas pode prolongar-se para além do espaço aula, se os aprendentes tiverem acesso à Internet em casa.

Cada aluno, pode assim dar o seu contributo individual para a produção do texto. O texto é escrito num documento diferente daquele que se usou para a chuva de ideias e do mesmo modo que procederam em relação ao anterior, também este deve ser partilhado, com privilégios de edição para todos os elementos do grupo e para o professor.

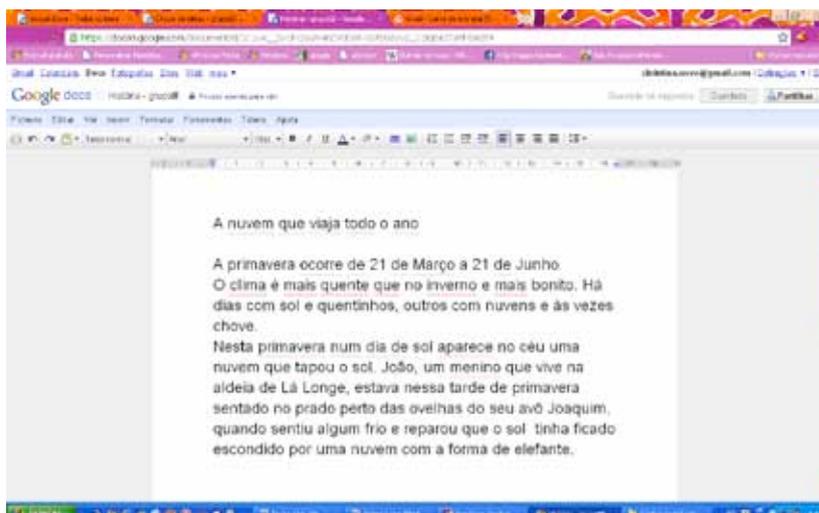


Fig. 3 – *Primeiro escrito da história.*

Concluído o primeiro texto da história, é iniciada uma nova fase: a revisão. Nesta altura, todos os elementos do grupo deverão ler o que foi escrito e dar as suas sugestões de melhoria, incluindo o professor. Podem ainda utilizar a opção de comentário, disponível no menu Inserir que regista na margem direita o comentário disponibilizando o nome do utilizador que comentou, à semelhança do exemplo que apresentamos na figura 4.

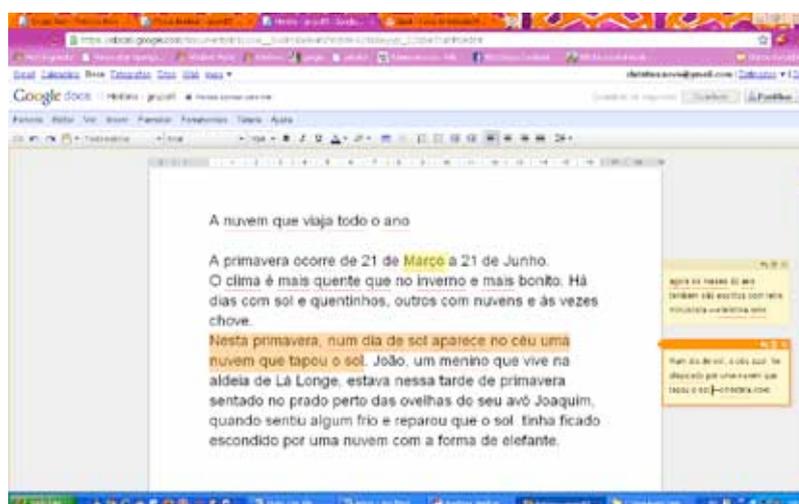


Figura 4 – *Representação da fase de revisão textual.*

Na fase de revisão para além do texto, revêem-se também, as imagens e/ou vídeos a serem incluídos na publicação da história e que se seleccionaram e

guardaram na fase de pesquisa.

Esta é igualmente a altura de preparar os registos áudio<sup>11</sup> do texto escrito, caso o grupo queira associá-lo na publicação no livro digital. Para isso, recomendamos que seja feita a divisão da história em momentos que devem corresponder a cada página. Será depois gravado o texto correspondente a cada página, que é lido por um dos alunos do grupo ou por todos os elementos alternadamente conforme definam.

A história está agora pronta para ser publicada e partilhada. Depois dos arranjos finais no texto, da selecção dos elementos de imagem e vídeo e após indicação do professor, o grupo prepara-se para partilhar com o mundo a sua produção textual. Através da utilização dos comandos copiar e colar, ou simplesmente usando a possibilidade de conversão de um documento feito no processador de texto para formato PDF (*Portable Document Format*) e recorrendo à importação de algumas das imagens e/ou vídeos seleccionados, é possível colocar online a história, num livro digital. Para isso vai utilizar o *site*: <http://www.myebook.com/>

Depois de efectuado o registo no site (esta tarefa deve ser feita ou acompanhada pelo professor), cada grupo tem que tomar ainda um conjunto de decisões sobre o *layout* da sua história. É agora a altura de escolher o(s) tema(s) da história que estão prestes a publicar.

A aplicação *myebooks* permite de forma simples a publicação de textos, com a possibilidade carregar imagens, vídeos, excertos áudio, textos, entre outros. O aspecto final da publicação poderá ser idêntico ao da figura 5.

Analisemos então as vantagens do uso do computador no exemplo retratado e o uso de aplicações Web 2.0 que permitem a produção, partilha e publicação de conteúdos a utilizadores com poucos conhecimentos técnicos. Importa salientar que, neste caso, a actividade proposta teria como finalidade a obtenção de um produto textual acabado, desenvolvido pelos alunos durante um período de tempo e tornado público na rede. Contudo, embora reconheçamos pela nossa experiência, a elevada satisfação dos alunos em publicar o fruto do seu trabalho e em dá-lo a conhecer não só aos seus colegas de turma, mas também às suas famílias e ao “mundo”, aquilo que interessa evidenciar é o processo de concepção, uma vez que ao longo deste podemos verificar o potenciar (i) da relação dos alunos com a divulgação do produto /

---

<sup>11</sup> Para a gravação do registo áudio pode ser usado um software livre, o Audacity. É fácil de usar e gratuito. O *download* pode ser feito a partir do *site*: <http://audacity.sourceforge.net/download/?lang=pt> Pode também utilizar um telemóvel ou leitor de MP3 e gravar os registos no formato MP3.

processo do escrito, (ii) da ligação que se estabelece com os referenciais do aluno (aquilo que o aluno já sabe) e (iii) a ligação com a comunidade alargada.

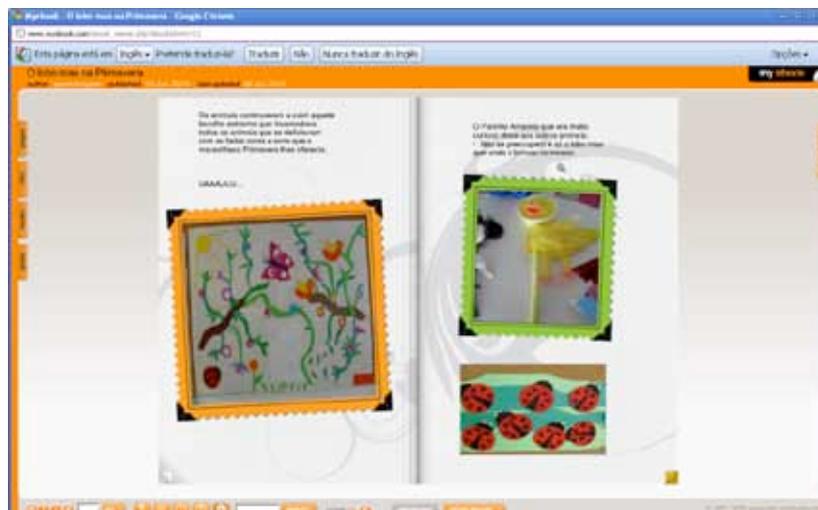


Figura 5 – Publicação da história em formato de livro digital.

Interessa ainda afirmar que, o uso do computador só por si não se considera vantajoso se não enquadrarmos esse uso num contexto pedagógico. Para além deste recurso se adequar na perfeição às tarefas de repetição implícitas no processo de escrita, nomeadamente, a reformulação do texto nas vezes que forem necessárias sem prejuízo para o aspecto do mesmo, proporciona ainda, a reflexão dos alunos em grupo ou individualmente, a descoberta de novos contributos e novas fontes de informação, a interacção e o trabalho colaborativo entre os vários elementos do grupo, uma supervisão flexível e discreta do professor e finalmente, uma visibilidade do produto não alcançável de outra forma dando um relevo essencial, e final, à relação que o aluno estabelecerá com a sua escrita.

### Considerações Finais

Parece-nos importante reforçar o papel que a boa prática profissional e os modos de acção no ensino da escrita podem ter na construção do domínio da mesma para cada aluno individualmente, para o grupo turma e para a sua ligação com a comunidade. Neste texto, debruçámo-nos essencialmente sobre a acção do processo de escrita que está na origem do desenvolvimento dos conhecimentos e das competências implicadas no mesmo.

A complexidade deste processo exige ao professor e à escola uma acção pautada por estratégias e actividades que sejam flexíveis quanto à apropriação e autonomia progressivas na produção textual, quanto ao tempo de maturação desse mesmo processo e ainda, quanto ao confronto, debate e partilha dos produtos textuais dos alunos. Isto deverá acontecer quer se opte por formatos tradicionais de o fazer, nos jornais de escola ou nos clubes de jornalismo, quer por formatos mais inovadores com recurso às tecnologias, em especial às que assentam na rede Internet e na publicação dos produtos textuais dos alunos em *blogs*, páginas ou livros digitais pertença das turmas, na medida em que entendemos serem estes recursos potenciadores de maior e melhor interacção entre os alunos, a escola e a comunidade. Em qualquer dos casos, é necessário que o professor entenda a necessidade de evidenciar na sua acção a diferenciação pedagógica relativamente à escolha das actividades, dos recursos que elege e da estratégia que não só deve respeitar o ritmo dos grupos de alunos que integram a turma, como os seus referenciais e competências emergentes. Para isso, o professor tem de assumir-se como um gestor da turma ao colocar novos desafios, um facilitador do seu trabalho e da acção de cada aluno nas tomadas de decisão, nas correcções e reformulações textuais e finalmente, como um orientador, fomentando em cada aluno uma atitude pró-activa e potenciadora de novas aprendizagens, ao mesmo tempo que apresenta estratégias de revisão que passam pela troca de textos entre autores (hetero-revisão), pela evidência de ideias ou palavras-chave, ou ainda pela proposta de uma revisão feita com algum distanciamento relativamente ao processo de escrita. Cremos, assim, que o trilhar deste caminho contribuirá para (tentar) colmatar lacunas e desenvolver competências.

### **Referências Bibliográficas**

- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, A. Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2008). *O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. PNEP.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: A Dimensão Textual*. MEDGIDC. Lisboa.
- Barbeiro, L. F. & Tavares, C. F. (2009). *Implicações das TIC no ensino da língua*. MEDGIDC. Lisboa (material de trabalho no âmbito do PNEP).
- Carvalho, J. B. (1999). *O Ensino da Escrita – da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: C.E.E.P. – Universidade do Minho.



- Chagas, I. (2002). Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem. In *Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento* (pp. 71-82). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Recuperado em Outubro de 2010, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/ticc/cnetrabalhocolaborativo.pdf>
- Cooper, C. & Matsuhashi, A. (1983). A theory of writing process. In M. Marlew (ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives* (pp. 3-39). Chichester: John Wiley & Sons.
- Costa, F. A. (2001). A propósito da democratização do acesso à Internet pelas escolas. In *Tecnologias em Educação. Estudos e Investigações, X Colóquio da AFIRSE*. Recuperado em Outubro de 2010, de [http://www.fpce.ul.pt/pessoal/ulfpcost/actas/text/a/A\\_Costa.pdf](http://www.fpce.ul.pt/pessoal/ulfpcost/actas/text/a/A_Costa.pdf).
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Missão para a Sociedade da Informação/ Ministério da Ciência e da Tecnologia [MSIMCT] (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Recuperado em Outubro de 2010, de <http://www.posc.mctes.pt/documentos/pdf/LivroVerde.pdf>.
- Novo, C. (2008). *As TIC em Portugal, uma estratégia inovadora, uma viragem no paradigma*. In *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Edições COSMOS e Escola Superior de Educação de Santarém.
- Patrocínio, T. (2000). Tecnologia, educação e cidadania na sociedade actual. In *Actas do V Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*. Recuperado em Outubro de 2010 de <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt20037292430Tecnologia.pdf>.
- Paiva, J. (2003). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Alunos*. Lisboa: DAPP - Ministério da Educação. Consultado na Internet a 27 de Julho de 2006, em [http://home.utad.pt/~pferrao/cint/trab\\_socinf/eduardo/estudo\\_alunosv3.pdf](http://home.utad.pt/~pferrao/cint/trab_socinf/eduardo/estudo_alunosv3.pdf).
- Papert, S. (1996). *A família em rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade. In J. P. Ponte (Org.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação (2009). Novo Programa de Português do 1.º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Autor. Recuperado em Janeiro de 2011 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/DispForm.aspx?ID=613&RootFolder=/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Publica%C3%A7%C3%B5es/Ensino%20B%C3%A1sico>
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica – competências nucleares e níveis de desempenho*. ME-DEB. Lisboa.
- Teixeira, M. (2010). A Caminho da Escrita Multimodal. *Intercompreensão*, 15, 199-214. Chamusca: Edições Cosmos.

### Webgrafia

- <http://www.planotecnologico.pt/>
- <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/>
- <http://eescola.pt/>
- [http://www.eescolinha.net/\(S\(hq4qir45qauij455vrayycvk\)\)/defaultEscolinha.aspx?guid=fde7ddcd-a1f6-4749-9a07-16217fa72921](http://www.eescolinha.net/(S(hq4qir45qauij455vrayycvk))/defaultEscolinha.aspx?guid=fde7ddcd-a1f6-4749-9a07-16217fa72921)
- <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=39>
- <http://www.min-edu.pt/np3/3093.html>
- <http://audacity.sourceforge.net/download/?lang=pt>