



**Vânia Gomes  
Rodrigues**

**O uso de uma Wiki no desenvolvimento de  
competências de escrita no 1.º CEB**



**Vânia Gomes  
Rodrigues**

**O uso de uma Wiki no desenvolvimento de  
competências de escrita no 1.º CEB**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento Educação da Universidade de Aveiro e co-orientação da Doutora Maria José Loureiro, Professora do QND da Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Anadia

Dedico este trabalho aos meus pais, ao meu irmão e à minha avó Rosalina.

## **o júri**

presidente

Prof. Doutor António Moreira  
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Altina da Silva Ramos  
Professora Auxiliar da Universidade do Minho

Prof<sup>a</sup>. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria José Loureiro  
Professora do QND da Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de  
Anadia

## **agradecimentos**

A concretização deste trabalho de investigação foi possível, uma vez que comigo estiveram sempre amigos que me ajudaram a traçar e percorrer este longo caminho.

Obrigada Professora Filomena, pelo apoio, serenidade e força que me transmitiu.

Obrigada Professora Maria José Loureiro, pelas palavras de coragem e incentivo à realização deste projecto.

Obrigada pais, pelo vosso amor e por sempre me ensinarem a aprender todos os dias.

Obrigada mano, por tu também conseguires, de certa forma, criar em mim a vontade de aprender cada vez mais.

Obrigada Daniel, por me incentivares à realização deste trabalho.

Obrigada Professor Devesas, por me ter apoiado durante este estudo.

Obrigada amigos, por fazerem parte da minha longa caminhada.

Obrigada aos meus colegas de mestrado, pelas experiências partilhadas.

Obrigada Professora Cristina, pela disponibilidade, sem a qual este estudo não seria possível.

Obrigada aos alunos, participantes neste estudo, pela motivação e receptividade.

**palavras-chave**

Web 2.0, Wiki, texto narrativo, competências de escrita, trabalho colaborativo

**resumo**

Este estudo, elaborado a partir de um projecto de intervenção com uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), aborda a temática do ensino da escrita (dimensão textual) com recurso às TIC, mais concretamente com a utilização de uma ferramenta Web 2.0 – Wiki.

O estudo tem por base pressupostos teóricos que fundamentam o desenvolvimento de competências para o século XXI e de diferentes literacias, nomeadamente a literacia digital. Apresenta-se a escrita e as competências tecnológicas como competências essenciais para a vida em sociedade e para o sucesso dos indivíduos.

Com base no pressuposto de que a utilização de uma Wiki poderá concorrer para o desenvolvimento de competências de escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), foram concebidas, implementadas e avaliadas diferentes actividades de produção textual em torno da escrita colaborativa de uma fábula.

Trata-se de um estudo de cruzamento entre uma metodologia de estudo de caso e a investigação-acção, em sala de aula do 1.º CEB. Os dados a analisar foram recolhidos através de questionários, observação participante e registos escritos dos alunos (produções textuais), sendo posteriormente analisados segundo categorias por nós estabelecidas.

Os resultados mostram que os alunos, de uma forma geral, tomaram consciência da importância das diferentes fases do processo de escrita de um texto (narrativo), tendo melhorado as suas produções iniciais com recurso a uma Wiki.

**keywords**

Web 2.0, Wiki, narrative text, writing skills, collaborative work

**abstract**

This study, drawn from an intervention project with a class of one Elementary School, addresses the topic of teaching writing using ICT, and specifically the use of a tool Web 2.0 - Wiki.

The study is based on theoretical assumptions that underline the development of skills for the twenty-first century and different literacies, including digital literacy. It presents the writing and technological skills as key competences for life in society and to the success of individuals.

Based on the assumption that the use of a Wiki will contribute to the development of skills in writing at the Elementary School were designed, implemented and evaluated different production activities around the text written in a collaborative fable.

This is a study of cross between a methodology of case study and action research in a classroom of the Elementary School. The test data were collected through questionnaires, participant observation and written records of students (textual productions), and subsequently analyzed according to categories established by us.

The results show that students in general, have realized the importance of the different stages of writing a text (narrative), has improved the initial productions using a Wiki.

## Índice

Índice .....	I
Índice de Figuras .....	III
Índice de Gráficos .....	IV
Índice de Quadros .....	IV
Lista dos Anexos .....	V
<b>Introdução geral .....</b>	<b>6</b>
<b>Capítulo 1 – As implicações das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na sala de aula .....</b>	<b>12</b>
1.1 – Desafios do mundo contemporâneo – competências para o século XXI .....	14
1.2 – A Educação Tecnológica no século XXI .....	22
1.3 – A Web 2.0 no contexto escolar .....	30
1.4 – A integração curricular das TIC .....	33
<b>Capítulo 2 – Para uma Didáctica da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico ..</b>	<b>42</b>
2.1 – A escrita, uma competência essencial .....	44
2.2 – O ensino da escrita – dimensão textual .....	51
2.3 – O ensino da diversidade textual – o género narrativo .....	61
2.3.1 – O género narrativo – especificidades .....	66
2.4 – A escrita colaborativa com recurso a uma Wiki .....	72
<b>Capítulo 3 – Orientações metodológicas do estudo .....</b>	<b>79</b>
3.1 – Metodologia de Investigação .....	81
3.1.1 – Contexto de emergência do estudo .....	88

3.1.2 – Questões e objectivos de investigação .....	90
3.2 – Apresentação do projecto de intervenção – <i>Wikifabulástica</i> .....	91
3.2.1 – Caracterização do contexto .....	91
3.3 – O projecto de intervenção .....	92
3.3.1 – Descrição das sessões do projecto de intervenção .....	93
3.4 – Instrumentos de recolha de dados .....	103
3.4.1 - Inquéritos por questionário .....	103
3.4.2 – A observação directa .....	105
<b>Capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados .....</b>	<b>108</b>
4.1 – Metodologia de análise de dados .....	110
4.1.1 – Análise de conteúdo .....	110
4.1.2 – O instrumento de tratamento de dados .....	111
4.2 – Análise e discussão dos resultados .....	114
4.2.1 – Contexto tecnológico dos alunos .....	115
4.2.2 – Análise das produções textuais iniciais e finais dos alunos, por grupo (competências de escrita) .....	125
4.2.3 – Análise das competências em TIC .....	144
4.2.4 – Análise dos questionários finais .....	147
<b>Conclusões .....</b>	<b>150</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>157</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>172</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 – Teoria ecológica do desenvolvimento humano .....	16
Figura 2 - Objectivos PTE .....	24
Figura 3 – Wiki (à esquerda) e uma página de um documento Word (à direita) ...	40
Figura 4 - Dimensões da escrita .....	52
Figura 5 - Escrita para a produção de conhecimentos .....	60
Figura 6 - Escrita colaborativa em ambiente Wiki .....	76
Figura 7 – Ligação dos computadores em rede .....	97
Figura 8 - Página da Wiki editada por um grupo de alunos .....	100
Figura 9 - A – ferramentas de edição de texto da Wiki; B – ferramentas de edição de texto do Word .....	120
Figura 10 – Página inicial da Wiki .....	121
Figura 11 – Produção Inicial e Final do grupo “Os três craques da bola” .....	127
Figura 12 - Produção Inicial e Final do grupo “Clube das Chaves” .....	133
Figura 13 - Produção Inicial e Final do grupo “O triângulo J” .....	139
Figura 14 – Página Inicial da Wiki: Login .....	144
Figura 15 – Produção textual do grupo “Os três craques da bola” .....	145
Figura 16 – Título do trabalho do “Clube das Chaves” .....	146

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Tens computador em casa? .....	116
Gráfico 2 – Computadores com acesso à Internet .....	117
Gráfico 3 – Forma como os alunos aprenderam a trabalhar no computador .....	118
Gráfico 4 – O que os alunos sabem fazer no computador .....	119
Gráfico 5 – O que os alunos gostam de fazer no computador .....	119

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Alfabetização e Literacias .....	49
Quadro 2 - Modelos de Correcciones .....	59
Quadro 3 - Tipos e Géneros Textuais.....	65
Quadro 4 – Breve apresentação das sessões do projecto .....	95
Quadro 5 - Categorias e Sub-categorias de Análise .....	112
Quadro 6 – Categoria 1 – Competências em TIC .....	113
Quadro 7 – Categoria 2 – Competências de escrita .....	114
Quadro 8 – Listagem dos grupos .....	115
Quadro 9 – Excertos dos trabalhos realizados na Wiki .....	122
Quadro 10 – Excertos dos trabalhos realizados na Wiki .....	123
Quadro 11 – Excertos dos trabalhos realizados na Wiki .....	124
Quadro 12 – Excertos dos trabalhos realizados na Wiki .....	125
Quadro 13 – Tabela de análise da produção inicial e final do grupo “Os três craques da bola” .....	128
Quadro 14 - Tabela de análise da produção inicial e final do grupo “Clube das Chaves” .....	134
Quadro 15 - Tabela de análise da produção inicial e final do grupo “Triângulo J”. .....	140

## Índice de Anexos

Anexo I – Sessões do Projecto .....	174
Anexo II – Cartas dos Animais .....	179
Anexo III – Ficha de trabalho (Pré-teste) .....	183
Anexo IV – Questionário inicial .....	184
Anexo V – Manual da Pikiwiki .....	187
Anexo VI – Página da Wiki .....	189
Anexo VII – Fábulas manipuladas pelos alunos .....	190
Anexo VIII – Folha de registo - Características das fábulas .....	197
Anexo IX – Bilhetes de Identidade dos animais .....	198
Anexo X – Grelha de auto-correcção para reescrita de um texto narrativo .....	205
Anexo XI – Questionário Final .....	206
Anexo XII – Produções finais .....	208
Anexo XIII – Produções iniciais .....	215
Anexo XIV – Tabelas de análise das questões .....	221
Anexo XV – Tabela de Análise dos questionários finais .....	224



## Introdução

O grande desenvolvimento tecnológico e científico que caracteriza as actuais sociedades exige que o sistema educativo e as políticas educativas contemplem processos de enriquecimento dos conhecimentos e dos saberes-fazer, assumidos como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e comunidades.

Os professores, enquanto agentes educativos, co-construtores do currículo e agentes de política educativa, adquirem constantemente novos papéis e funções na sua missão social de levar os alunos a desenvolver competências e atitudes para o exercício de uma cidadania responsável (cf. Tomaz, 2007).

Assim, com o intuito de podermos contribuir para melhorar as práticas educativas, respondendo às necessidades e exigências das actuais sociedades, empreendemos o presente trabalho subordinado ao tema “*O uso de uma Wiki no desenvolvimento de competências de escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico*”, que tem como objectivos descrever, compreender e inferir como é que a utilização de uma ferramenta da Web 2.0 poderá fomentar o desenvolvimento de competências a nível da Língua Portuguesa.

A escolha de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) como público-alvo fica a dever-se a resultados de estudos (cf. PISA; Benavente) que demonstram ser indispensável assegurar, nos primeiros anos de escolaridade, a aquisição de competências básicas nomeadamente no domínio da escrita, de forma a evitar que, no futuro, as crianças encontrem dificuldades, quer ao nível da expressão/compreensão escrita como ao nível da expressão/compreensão oral, no seu dia-a-dia, que ao acumularem-se se transformam em obstáculos quase intransponíveis.

Tendo como cenário de fundo “(...) o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (Ministério da Educação, 2001: 9), o nosso estudo tem por objecto central compreender como podemos desenvolver actividades de aprendizagem colaborativa com recurso a uma ferramenta Web 2.0 – Wiki – para melhorar e aperfeiçoar as práticas de ensino da escrita, mais particularmente o desenvolvimento de competências ao

nível da produção textual. Este interesse por procurar, no nosso trabalho, fazer a ligação entre a área da Língua Portuguesa e as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC) decorre ainda dos pressupostos do Novo Programa de Português do Ensino Básico, no qual se lê que “o ensino do Português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede” (2009: 4).

As motivações que nos levaram a realizar este estudo foram surgindo à medida que nos debruçávamos sobre a temática das TIC e do ensino da escrita. Por um lado, acreditamos que as TIC são de facto um bom recurso e uma óptima estratégia para estimular os alunos, para que estes desenvolvam competências, ao nível da escrita e da leitura como igualmente ao nível do trabalho colaborativo. Acreditamos que a integração das tecnologias na educação é essencial para o desenvolvimento de um país através da formação de pessoas mais preparadas para o mundo e para o mercado de trabalho que está em constante transformação (cf. Castells, 2004; Lévy, 1997). Por outro lado, desejávamos compreender como poderão os professores do 1.º ciclo fazer um trabalho com recurso às TIC sem o equipamento tecnológico (hardware) necessário, nas salas de aula, e ao mesmo tempo levar os alunos ao desenvolvimento de competências tecnológicas e de escrita, articulando ainda o uso das TIC com a formação de atitudes e valores de respeito pelo outro, de inter-ajuda através de um trabalho didáctico centrado na escrita colaborativa.

Como tal, pretendemos com este estudo compreender até que ponto a Wiki pode ser um meio facilitador do desenvolvimento de competências ao nível da produção do texto narrativo, em Língua Portuguesa, apresentando e discutindo os resultados da avaliação de um projecto de intervenção educativa (Wikifabulástica) onde foram concebidas e desenvolvidas algumas propostas pedagógico-didácticas que articulam estes dois temas, em contexto formal de ensino-aprendizagem, com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (C.E.B.),

numa abordagem interdisciplinar. Assim sendo, pretendemos com este trabalho avaliar se o impacto da utilização das TIC, mais concretamente o uso de uma Wiki, promove o desenvolvimento de competências no processo de produção escrita e motiva os alunos à participação e à interacção na realização das tarefas e, conseqüentemente, os leva à aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências. Desta forma, pretendemos dar resposta à questão de investigação central deste trabalho: “Como se poderá promover o desenvolvimento de competências de produção escrita através de uma Wiki, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Para tal organizámos esta dissertação, em 4 capítulos:

**1- *As implicações das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na sala de aula*** – Neste capítulo, começamos por contextualizar o nosso estudo, apresentando as competências necessárias ao cidadão do século XXI, tal como são configuradas na obra de Jacques Delors (1996). Seguidamente apresentamos diferentes visões sobre o uso das tecnologias em contexto sala de aula, nomeadamente questões ligadas ao uso de uma ferramenta Web 2.0 – Wiki – como recurso didáctico na escrita do texto narrativo;

**2 – *Para uma Didáctica da Escrita*** – Neste capítulo abordaremos primeiramente a escrita como uma competência essencial para um desenvolvimento pleno do indivíduo, enquanto competência básica essencial que hoje se materializa em novos suportes e assume diferentes formatos discursivos. De seguida, apresentaremos a escrita como objecto de estudo no 1.º C.E.B., relacionando o âmbito do nosso estudo com as orientações previstas no currículo. Damos ainda um enfoque especial ao ensino da diversidade textual, nomeadamente ao género narrativo (fábula);

**3 – *Enquadramento metodológico e apresentação do estudo*** – Após a apresentação do quadro teórico que serviu de referencial para o nosso estudo empírico, explicitaremos, neste terceiro capítulo, a metodologia de investigação por nós adoptada, nomeadamente o tipo de investigação e os instrumentos de recolha de dados e descreveremos o projecto de intervenção que implementámos na Escola E.B.1/J.I. de Fontiela. Neste capítulo apresentaremos ainda as questões de investigação bem como os objectivos que estão ligados a estas questões;

4 – ***Apresentação e análise dos dados recolhidos*** – Por último, descreveremos e analisaremos os dados recolhidos através do estudo de caso que empreendemos, tendo em vista responder às nossas questões de investigação para este estudo.

Para terminar, apresentaremos algumas conclusões gerais a que chegámos com este estudo, assim como algumas das suas implicações e limitações que nos parecem relevantes.

A investigação que levámos a cabo cruzou, como referimos, áreas muito distintas que acreditamos que poderão contribuir para a construção de conhecimento concorrendo para um processo de ensino-aprendizagem mais harmonioso e positivo. Um dos objectivos primordiais da investigação foi a compreensão das vantagens de um recurso tecnológico para o desenvolvimento de competências de produção escrita, recurso esse que pressupõe um aluno activo, envolvido e motivado. Deste modo, esperamos com este estudo poder contribuir, de alguma forma, para um maior conhecimento dos processos que podem ajudar os alunos e os professores a desenvolver competências de escrita, no 1.º C.E.B.

**Capítulo I – As implicações das Novas Tecnologias da Informação e da  
Comunicação no mundo contemporâneo**



## Capítulo I

Em pleno século XXI, o desafio para a educação, de acordo com Delors (1996), é fomentar novos contextos de interação que conduzam os alunos ao desenvolvimento de competências ao nível do **aprender a conhecer**, **aprender a fazer**, **aprender a conviver** e **aprender a ser** e à utilização de alternativas criativas e estimulantes para o seu desenvolvimento ao longo da vida, numa perspectiva de *Long Life Learning*.

Nesta era que se distingue pela utilização generalizada das tecnologias, impõe-se compreender de que forma a sociedade em geral, e a escola em particular, se adaptam às novas dinâmicas de mudança. O mundo tecnológico que nos envolve define sempre novos contornos difíceis de prever. As Tecnologias da Comunicação e da Informação (TIC) geram múltiplas potencialidades, criam inúmeros novos cenários e promovem ambientes (reais ou virtuais) extremamente ricos e promotores de uma multiplicidade de experiências pedagógicas impulsionando as pessoas a conviverem com a ideia de que a aprendizagem é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, sem fronteiras de tempo e espaço.

Optámos por subdividir este capítulo em quatro pontos: as TIC, a educação tecnológica, a Web 2.0 e as Wikis, mesmo considerando que estes pontos estão todos intimamente ligados, uma vez que todos dizem respeito às competências e saberes para o século XXI. No entanto, pareceu-nos importante optar por esta estratégia para uma melhor compreensão de cada um dos tópicos que a seguir se desenvolvem.

### 1.1 – Desafios do mundo contemporâneo – competências para o século XXI

As tecnologias estão hoje cada vez mais presentes no nosso quotidiano contribuindo para o desenvolvimento das sociedades. No entanto, o mundo tecnológico que nos envolve potencia discursos nem sempre consensuais sobre as relações entre a escola e as tecnologias. De um lado, temos opiniões que consideram que as tecnologias levam à perda de hábitos de leitura e de

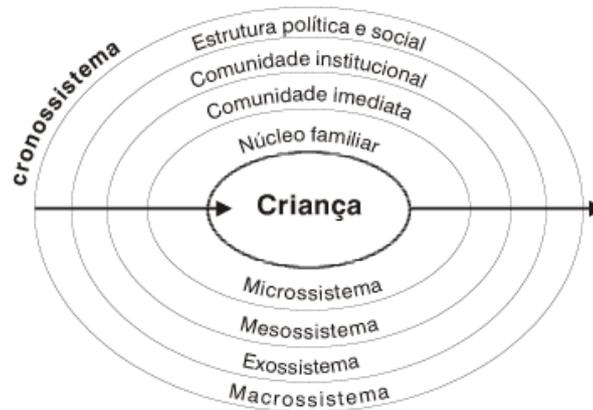
trabalho nas crianças, do outro, opiniões que consideram que é suficiente equipar todas as escolas com computadores e acesso à Internet para que as crianças obtenham melhores resultados no seu processo de ensino-aprendizagem.

Em pleno século XXI o desafio da educação é orientar os sujeitos para o desenvolvimento da pessoa em toda a sua plenitude, contemplando a aquisição, a compreensão e o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para estar apta a acompanhar o actual «mundo em mudança» e de forma a tornar-se um actor social enquanto construtor e produtor de mudanças que contribuam para a alteração e melhoria da realidade social na qual se insere (Delors et al., 1996: 77). O mundo contemporâneo exige determinadas competências que permitam aos sujeitos produzir pensamento crítico e agir após reflectir, tal como refere Delors (1996), no capítulo 4, «Os quatro pilares da educação».

Tendo em conta que o termo competência, enunciado no parágrafo anterior, pode assumir diferentes significados, importa clarificar que, de acordo com Perrenoud, entendemos competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (2001:6). Daí que uma competência exija a mobilização e a articulação de uma série de recursos cognitivos, técnicos e relacionais, no dia-a-dia dos sujeitos, em situações concretas.

Com efeito, a escola aparece como o lugar ideal para a promoção e desenvolvimento de competências, uma vez que esta constitui um microsistema, onde o sujeito pode experimentar múltiplas actividades, desempenhar papéis e estabelecer relações que o ajudem a compreender o mundo e a solucionar e ultrapassar determinados obstáculos ao longo de toda a vida. Segundo Bronfenbrenner (1996), é dentro do microsistema, neste caso a escola, que os processos proximais operam para produzir e sustentar o desenvolvimento ecológico, o processo que envolve mudanças das características bio-psicológicas de um ser humano, ou seja, o desenvolvimento humano é produto da interacção entre o organismo humano e o seu meio ambiente.

No esquema que se apresenta de seguida estão representados os diferentes sistemas pelos quais a criança transita e participa ao longo da sua vida, estabelecendo diferentes relações com os seus pares.



**Figura 1 – Teoria ecológica do desenvolvimento humano (cf. Bronfenbrenner, 1996)**

Segundo a linha de pensamento de Bronfenbrenner, Jacques Delors (1996), coordenador do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI”, no livro “Educação: um tesouro a descobrir”, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida, assente em quatro pilares, que são, concomitantemente, do âmbito do conhecimento e da formação continuada.

Segundo o autor, “a missão que cabe à educação e às múltiplas formas que pode revestir fazem com que englobe todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível aprendizagens fundamentais”. Considera, portanto, que a educação deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento:

- “aprender a conhecer”, neste tipo de aprendizagem é necessário adquirir o domínio dos instrumentos de compreensão do mundo como um meio e como uma finalidade da vida humana (capacidade de se adaptar ao meio, para que, deste modo, se desenvolva harmoniosamente). Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender é ter prazer em

compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, mediante o desenvolvimento “de autonomia na capacidade de discernir”. Desta forma “Supõe, antes de mais, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento”, assim as TIC poderão constituir uma ferramenta primordial à disposição dos sujeitos no acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre si próprios (aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser);

- “aprender a fazer”, como refere Delors, esta aprendizagem “está ligada mais à questão da formação profissional, isto é, como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução”. Este pilar pode ter como finalidade a preparação do indivíduo para saber escrever usando ferramentas TIC e para agir sobre a realidade envolvente, caracterizando-se actualmente pela noção de competência pessoal a qual combina a qualificação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipa (por exemplo através da escrita colaborativa), a capacidade de iniciativa e o gosto pelo risco. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes, no contexto social;
- “aprender a conviver” - esta aprendizagem representa para o autor, “um dos maiores desafios da educação”, na medida em que tem como princípio conceber uma educação que permita evitar conflitos, perante a tendência para “a prioridade ao espírito de competição e sucesso individual”. É sem dúvida necessário aprender a viver com os outros, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projectos comuns, nomeadamente projectos de escrita, que poderão levar ao desenvolvimento de competências de aprender a conviver, partilhar, inter-ajudar e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz;
- “aprender a ser”, é considerado o pilar mais importante pois integra as três aprendizagens precedentes. Na opinião de Delors, “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – o espírito e o

corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”. Aprender a ser remete, então, para o desenvolvimento total da pessoa, concretizado através da capacidade de elaboração de pensamentos autónomos e críticos e da formulação de juízos de valor de modo que seja possível “descobrir por si mesmo como agir nas diferentes circunstâncias da vida”, com base em linhas orientadoras intelectuais que permitam conhecer a realidade de modo a assumir responsabilidade e ser interveniente de forma responsável e justa (Jacques Delors, 1996: 79 - 87).

De acordo com Delors a percepção da interdependência e a compreensão do outro permitem a realização de projectos comuns e a preparação para gerir conflitos no respeito pelos valores do “pluralismo, compreensão mútua e paz”, sendo “o confronto através do diálogo e da troca de razão um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI” (Delors, 1996: 84-88). Acreditamos que, ao nível das situações educacionais, a concepção e implementação de projectos tal como o que desenvolvemos, “*O uso de uma Wiki no desenvolvimento de competências de escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico*” (cf. Capítulo IV deste estudo), poderá contribuir para o desenvolvimento destas competências e para a construção do indivíduo.

Morin, um outro pensador contemporâneo, exprimiu “as suas ideias sobre a própria essência da educação do futuro dentro da sua visão do «pensamento complexo»”, na obra “Os sete saberes para a educação”, solicitada pela UNESCO. Este texto foi “publicado pela UNESCO como contribuição para o debate internacional sobre a forma de reorientar a educação para o desenvolvimento sustentável” (Mayor in Morin, 2002: 12). Segundo Morin, o seu texto apresentado à UNESCO:

“(…) antecede qualquer guia ou compêndio de ensino. Não é um tratado sobre o conjunto de matérias que devem ou deveriam ensinar-se: pretende, única e essencialmente expor problemas centrais ou fundamentais, que permanecem completamente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar no próximo século” (Morin, 2002: 15).

Importa, talvez, referir que o autor não usa o termo competência, por nós mencionado anteriormente, tal como é concebido por Perrenoud (2001), contudo, consideramos que as suas propostas vão na mesma linha: por um lado por entender que os saberes que refere são fundamentais à educação do futuro e por outro pelo “saber científico no qual se apoia” o seu texto (Morin, 1999: 15).

De acordo com Morin, “Hay siete saberes «fundamentales » que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura” (1999: 1):

- a) “las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión”, segundo o autor a educação do passado limitava-se a transmitir os conhecimentos, não tendo desta forma em conta o erro inerente ao processo de conhecer. Defende que a educação “(...) debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión” e que deve alertar para o facto da interpretação e da comunicação serem inerentes ao processo comunicativo, pois o conhecimento “no es el espejo de las cosas o del mundo exterior. Todas las percepciones son a la vez traducciones y reconstrucciones cerebrales, a partir de estímulos o signos captados y codificados por los sentidos” (Morin, 1999, p.5). Assim, deverá ser uma necessidade do ensino trabalhar aspectos relacionados com o carácter cerebral, mental e cultural dos conhecimentos humanos, bem como os seus processos e modalidades;
- b) “los principios de un conocimiento pertinente”, para Morin, a educação deve tornar evidentes quatro aspectos para promover um conhecimento pertinente: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo (1999: 15). Assim, promover-se-á uma educação de futuro, que irá potenciar competências tidas como fundamentais para que o indivíduo possa exercer uma cidadania plena, mobilizando o seu conhecimento de forma a compreender “os objectos nos seus contextos, nas suas complexidades [e] nos seus conjuntos” e com o intuito de “apreender as relações mútuas e influências recíprocas entre partes e todo num mundo complexo” (Morin, 2002: 17);

- c) “enseñar la condición humana”, os professores devem fomentar actividades nas quais os alunos desenvolvam as suas competências em todas as suas vertentes, pois o “(...) humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria” (Morin, 1999: 26). O autor advoga ainda que a escola deve ter em conta e fomentar a multidimensionalidade e a complexidade humanas, pois só assim poderá desenvolver o aluno a nível educacional, pessoal e social;
- d) “enseñar la identidad terrenal”, neste âmbito o autor entende que a escola não deverá continuar a ignorar o género humano, ou seja a identidade terrena do indivíduo, pois “es necesario enseñar ya no a oponer el universo a las partes sino a ligar de manera concéntrica nuestras patrias familiares, regionales, nacionales y a integrarlas en el universo concreto de la patria terrenal” (Morin, 1999: 41);
- e) “enfrentar las incertidumbres”, a escola deverá “comportar um ensino de incertezas que apareceram nas ciências psíquicas”, uma vez que o futuro é algo incerto e o indivíduo terá de enfrentar os riscos, o inesperado e o incerto, modificando “o seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas pelo caminho” (Morin, 2002: 19). Para tal, é necessário que o aluno esteja no centro do processo de ensino-aprendizagem e seja capaz de partilhar o seu processo de crescimento, incluindo medos, erros, incertezas, fracassos, sonhos e tudo o que faz parte do seu percurso pessoal e social. Os alunos deverão sentir que o conhecimento “es navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (Morin, 1999: 47);
- f) “enseñar la comprensión”, para o autor compreender “significa intelectualmente aprehender en conjunto, com-prehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual). La comprensión intelectual pasa por la inteligibilidad” (Morin, 1999: 51). O aluno deve assim ser capaz de compreender as partes e o todo e a forma como se relacionam para desenvolver as suas relações humanas, bem como reformular a sua mentalidade;
- g) “la ética del género humano”, neste saber, Morin refere que a ética não deverá ser ensinada através de lições mas sim consciencializando o

indivíduo da realidade que o rodeia. Assim o verdadeiro e pleno desenvolvimento humano “deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e a consciência de pertencer à espécie humana” (Morin, 2002: 20).

Com base nestes pressupostos sobre a educação para o século XXI deverão ser perspectivadas mudanças curriculares. O processo de ensino-aprendizagem, tradicionalmente voltado apenas para a transmissão, reprodução e a absorção de conhecimento e que tem sido objecto de preocupação constante de quem ensina, deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autónomo e socialmente activo, tal como constatámos nos pressupostos apontados por Delors e por Morin que deverão ser postos em acção pela educação do século XXI. Neste âmbito, destacam-se a escrita e as TIC como pilares fundamentais, na medida em que são encaradas “como um processo cognitivo, (...) de participação do indivíduo numa comunidade de língua e [principalmente] como o modo de construção de significados na interacção social directa ou virtual” e como instrumentos eficazes na modificação dos nossos comportamentos, estilos de vida e igualmente na educação (Niza, 2005: 108).

Assim, acreditamos que os professores do século XXI devem colaborar na criação de uma nova situação educacional que promova a construção do conhecimento através de uma pedagogia activa, criativa, dinâmica, apoiada na descoberta, na pesquisa e no diálogo. Aos professores do século XXI caberá a exigente e estimulante tarefa de levar o aluno a aprender a pensar e a prepará-lo para aprender a investigar, a trabalhar em grupo, a dominar diferentes formas de acesso à informação e a desenvolver a capacidade crítica

Por tudo o supra referido, entendemos que o tema “competências” tem vindo a assumir, de há alguns anos a esta parte, um papel central nos discursos políticos, educativos e económicos, adquirindo diferentes contornos consoante os contextos em que é usado.

O conceito de competência ganha maior visibilidade no currículo do ensino básico a partir de 2001 aquando da Reorganização Curricular que introduziu nas nossas escolas termos como “competências gerais”, “competências transversais” e “competências específicas”, os quais surgem

consagrados no Currículo Nacional do Ensino Básico, passando as “competências” a ser encaradas como eixos estruturadores do currículo escolar.

No seguimento do que foi mencionado nos parágrafos anteriores, concordamos com Coutinho & Júnior ao afirmarem que

“há uma grande necessidade de aprender durante toda a vida, pois antes apenas com uma certa quantidade de conhecimento acerca de um assunto se podia executar uma função durante um longo tempo, mas hoje [com a realidade do século XXI], torna-se necessário a aquisição de novos conhecimentos quase que diariamente para que se possa continuar a executar a mesma função; na construção destes novos conhecimentos estão associados processos de utilização, recombinação e armazenamento de informações sejam elas físicas ou digitais. O uso das tecnologias nomeadamente o computador e a Internet como ferramentas foram sem dúvida as tecnologias que tiveram aceitação mais rápida e que continuam a ser implementadas e aperfeiçoadas a cada dia, tendo penetrabilidade em todas as esferas sociais” (2007: 5).

## **1.2- A Educação Tecnológica no século XXI**

Hoje em dia, a evolução tecnológica que prolifera na sociedade que nos envolve tem propiciado um incremento da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e a criação de novos espaços de construção do conhecimento, principalmente no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, surgem novas concepções sobre o que é aprender e ensinar, que levam a repensar as funções da escola, tanto no que diz respeito à sua estrutura organizativa, como à relação com o currículo. A mudança derivada da introdução das TIC e da Internet no processo de ensino-aprendizagem acontece ao mesmo tempo que se questiona a função da escola e do professor, tornando-se evidente o papel das TIC como processo e produto das constantes evoluções do mundo (cf. Lévy: 1998).

Assim, torna-se pertinente promover a implementação transversal das TIC ao nível do Sistema Educativo como forma de mobilizar os sujeitos aprendentes para a sociedade da informação e todas as suas potencialidades, uma vez que “a presença das TIC no ensino cria dimensões pedagógicas novas, privilegiando programas de ensino personalizados”. Presentemente, as características mais positivas e marcantes das TIC advêm do facto de estas serem interactivas, instantâneas e claramente inovadoras: incorporando som e

imagem com qualidade, possibilitam o intercâmbio com outras pessoas, independentemente do lugar e do tempo, assim como uma vasta diversidade de informação, que pode ser acedida de várias formas (Alves, 2005: 46).

Como tal, para Ponte (2000), as TIC constituem recursos fundamentais para o acesso à informação, para a transformação e produção de conteúdos, são um excelente meio para a comunicação à distância, uma ferramenta para o trabalho colaborativo e promovem novas formas de interacção social. Tendo em conta estes aspectos e as investigações realizadas por vários autores, nomeadamente Souza (2005), Means & Golan (1998) e Ringstaff & Kelley (2002), podemos afirmar que se as TIC forem bem utilizadas, as salas de aula passam a ter um ambiente promotor da construção do conhecimento, da necessidade de aprender de uma forma constante e permanente.

A utilização das TIC vai crescendo exponencialmente em todos os sectores da sociedade, nomeadamente no sector da educação, uma vez que mais tecnologia na escola significa “igualdade de acesso à aprendizagem e melhoria da sua qualidade, organização e funcionamento das escolas, promoção da qualificação de jovens, modernização dos estabelecimentos de ensino e alargamento das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (in *Administração Pública e as TIC*, 2009: 15).

No que diz respeito à implementação das TIC, no ensino no nosso país, um dos objectivos políticos é "colocar Portugal entre os cinco países Europeus mais avançados ao nível de modernização tecnológica do ensino" e, como tal, no Programa do XVII Governo Constitucional Português lê-se que: “[é necessário] fazer da sociedade da informação e do conhecimento uma alavanca para a coesão social e a modernização económica e tecnológica”, visto que a escola e o sistema educativo constituem um dos principais motores para o progresso de uma sociedade (2005:42). Como tal, para dar resposta ao objectivo enunciado e

“no âmbito da modernização dos estabelecimentos de ensino, o Ministério da Educação dedica particular atenção ao acesso de alunos e professores aos meios tecnológicos, incluindo Internet e computadores. Os objectivos são vários a este nível com destaque, desde logo, para a necessidade de, «até 2010, todas as escolas dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e/ou Secundário tenham acesso à Internet com velocidade de, pelo menos, 48Mbps». Outro objectivo tem a ver com a necessidade de fazer descer «para dois o número de alunos por PC com ligação à Internet e que suba

para 90% a percentagem de docentes com certificação em TIC», tal como podemos ler no quadro abaixo, com os objectivos traçados pelo PTE (in *Administração Pública e TIC*, 2009: 15).

Com o cumprimento destes objectivos, a Escola tornar-se-á num espaço de interactividade e de partilha de conhecimento sem barreiras, certificará as competências em TIC de professores e alunos e preparará os actores da comunidade escolar para a sociedade do conhecimento.

<b>Objectivos</b>	<b>Média UE15 (2006)</b>	<b>Portugal (2007)</b>	<b>Portugal (2010)</b>
<b>Ligação à Internet em banda larga de alta velocidade</b>	<b>6 Mbps</b>	<b>4 Mbps</b>	<b>≥ 48 Mbps</b>
<b>Número alunos por PC com ligação à Internet</b>	<b>8,3</b>	<b>12,8</b>	<b>2</b>
<b>Percentagem de docentes com certificação em TIC</b>	<b>25%</b>	<b>-</b>	<b>90%</b>

**Figura 2 - Objectivos PTE (cf. Plano Tecnológico da Educação, 2009)**

Acredita-se, assim, pelo documento citado, que a Escola se tornará num espaço de interactividade e de partilha de conhecimento sem barreiras, que certificará as competências em TIC de professores e alunos e preparará os actores da comunidade escolar para a sociedade do conhecimento.

Igualmente integrado neste foco de trabalho, estão as iniciativas e-Escolas e e-Escolinhas, que prevêm a distribuição de portáteis no universo escolar português.

Para proceder a esta modernização tecnológica do sistema de ensino português, o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação procedeu a um Estudo de Diagnóstico cujos principais resultados revelam que ao nível da tecnologia, nomeadamente no que se refere a computadores, é “necessário aumentar e requalificar o parque de computadores existente e garantir que são colmatadas as deficiências dos estabelecimentos de ensino mais atrasados”; relativamente ao hardware também se observam algumas limitações pois,

“o rácio de alunos por impressora é superior a 40, (...) o número de videoprojectores é inferior a 1 projector por cada 7 salas de aula e apenas

1/3 das escolas dispõe de quadros interactivos”, no que diz respeito à conectividade “grande parte das escolas regista velocidades de acesso limitadas (...). É importante rever o actual modelo de conectividade dos estabelecimentos de ensino para assegurar níveis de serviço adequados e eficiência dos investimentos” (2007: 5-6).

Assim se pode compreender que a reduzida disponibilidade destes equipamentos pode constituir uma barreira à utilização de tecnologia nas escolas e contribui para que os níveis de utilização das TIC em Portugal sejam muito inferiores aos da grande parte dos países da União Europeia.

No que concerne às competências, previstas para o 1.º C.E.B., o mesmo estudo revela que há

“um esforço significativo na formação de docentes (...), com a instituição de módulos de formação em tecnologia para docentes (frequentados por mais de 30 000 docentes por ano) e a criação das disciplinas TIC (...), no que aos alunos diz respeito, é importante acelerar a formação em tecnologia, antecipando no tempo o contacto dos alunos com as ferramentas básicas TIC e assegurando que a utilização das TIC não está confinada a disciplinas específicas, mas que faz parte do dia-a-dia da escola e do método de aprendizagem de todas as disciplinas” (idem, 7).

Assim sendo, é necessário que as transformações ocorridas na sociedade, com os avanços tecnológicos, conduzam a mudanças nas práticas educativas para podermos pensar na possibilidade de sermos protagonistas e beneficiários das inovações com recurso às TIC (cf. Graziola Junior & Schmmeler, 2008).

Teresa d’Eça (1998) insere-se na linha de pensamento focada no parágrafo anterior e realça a importância das TIC e da Internet na educação e a sua integração no currículo, uma vez que através destas é possível gerar e desenvolver a “comunicação” à escala global, alargando horizontes do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que permite apresentar e transmitir conhecimentos de formas diversas e aliciantes, recorrendo a meios multimédia como o texto, a imagem, a animação, o vídeo, a música e/ou as gravações. Desta forma, o aluno sente-se cada vez mais responsabilizado pela sua própria aprendizagem, tornando-se mais autónomo e independente, determinando e seleccionando a informação que quer assimilar.

Por outro lado, o facto dos alunos terem acesso a um sem número de ferramentas, para além dos muros da escola, o que os torna *nativos digitais* e

com a enorme influência das TIC sobre os meios de produção e comunicação, faz com que a escola necessite de integrá-las, para não ficar definitivamente isolada, pois as TIC são também ferramentas de ensino e podem ser usadas para novas práticas pedagógicas baseadas nas pedagogias activas centradas no aluno (cf. Prensky, 2001). Assim, indo ao encontro do pensamento de Prensky e tendo em conta as competências previstas no currículo sobre as TIC, espera-se, por exemplo, que os alunos sejam capazes de, entre outras competências, “apreciar e considerar as dimensões sociais, culturais, económicas, produtivas e ambientais resultantes do desenvolvimento tecnológico”, “entender o papel da sociedade no desenvolvimento e uso da tecnologia” e “procurar descobrir algumas razões que levam a sociedade a aperfeiçoar e a criar novas tecnologias” (CNEB, 2001: 194-195).

Nesta linha, cabe aos professores/educadores do século XXI propor aos alunos abordagens multidisciplinares que os preparem para lidar com as incertezas de um mundo global em que a aprendizagem e o conhecimento são instrumentos poderosos para evitar a exclusão social (cf. Morin, 1999).

No entanto, os agentes educativos têm de ser dotados de competências que lhes permitam dar resposta aos desafios que são colocados pela enorme teia de informação. Ora, esta teia já não é apenas um espaço a que acedemos para procurar informação, mas é sim um ambiente descentralizado de autoridade, onde o conhecimento é construído de forma colaborativa já que cada um é livre para aceder, utilizar e reeditar informação (cf. Grenhow, 2007). Assim, a evolução tecnológica permite a criação de ambientes de aprendizagem, os quais têm necessariamente de ser abertos, flexíveis e interactivos, conjugando diferentes modos e estilos de aprendizagem dependendo do objecto de estudo, do aluno, do professor, do contexto e dos níveis de desenvolvimento cognitivo de cada um.

Segundo Carrier (1998), os professores que no processo de ensino-aprendizagem recorrem às TIC de forma planeada e sistemática possibilitam aos alunos o desenvolvimento da capacidade de trabalho autónomo, uma vez que estes têm ao seu dispor uma enorme variedade de ferramentas de pesquisa, pois “se é verdade que nenhuma tecnologia poderá jamais transformar a realidade do sistema educativo, as tecnologias de informação e comunicação trazem dentro de si uma nova possibilidade: a de poder confiar

realmente a todos os alunos a responsabilidade das suas aprendizagens”. Além disso, os alunos podem aceder de forma rápida e fácil à informação, podendo confrontar, verificar, organizar, seleccionar e estruturar essa mesma informação, já que têm acesso a variadas fontes. Simultaneamente, os alunos estão também a desenvolver as competências de análise e de reflexão, bem como atitudes de abertura ao mundo e disponibilidade para conhecer e compreender outras culturas.

Carrier refere ainda que a criança que tem acesso às TIC desde cedo organiza melhor o seu pensamento e está predisposta para trabalhar em simultâneo com um ou mais colegas situados em diferentes pontos do planeta.

Tendo em conta esta linha de pensamento, podemos afirmar que a integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem pode constituir um factor de inovação pedagógica, proporcionando novas modalidades de trabalho na escola. Cabe à escola transformar-se, passando de simples transmissora de conhecimentos em mediadora no acesso ao conhecimento e reconhecer que já não detém o monopólio da transmissão dos saberes, mas que pode proporcionar ao aluno os meios necessários para aprender a obter a informação, para construir o conhecimento e adquirir competências, desenvolvendo simultaneamente o espírito crítico.

Assim sendo, as tecnologias devem ser usadas como meio facilitador do processo de aquisição de informação assim como um auxílio que permite ao professor promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da sistematização do conhecimento, da colaboração, da cooperação e auto-estima dos alunos. Neste processo, o professor deve assumir novos papéis para que o aluno possa construir o seu conhecimento num ambiente desafiante (cf. Graziola Junior & Schlemmer, 2008): ser um gestor da informação (Pretto & Serpa, 2001), ser encarado como mediador das interacções entre os alunos e a tecnologia (Nisbet, 1992; Fosnot, 1996), ser um facilitador e construtor do saber (Hartnell-Young, 2003) e um gestor da informação, mediador das aprendizagens e guia das cognições (Fino, 2001).

No caso de Portugal, estudos mostram que, embora os professores de hoje utilizem mais as TIC na sua actividade docente, o tipo de uso que é feito é muito reduzido em termos do seu verdadeiro potencial. As TIC são muito

usadas para preparar as aulas mas pouco utilizadas em interacção directa com os alunos (Fernandes, 2006; Alves 2008).

Apesar de serem óbvias as vantagens do uso das tecnologias da informação e da comunicação, são ainda muitas as condicionantes que podem ser consideradas como justificações para os professores não as adoptarem como recurso didáctico (NÓNIO, 2001). Uma das dificuldades encontradas passa pela falta de *hardware*, uma vez que a maioria das escolas do país tem apenas um limitado número de computadores e periféricos.

Apesar de no Plano Tecnológico para a Educação (PTE), aprovado pelo Governo, a aplicação das TIC nas escolas parecer cada vez mais notória (cf. *Anuário da Educação*, 2009) e de algum pessimismo, o panorama actual revela que nem todas as escolas estão dotadas de recursos materiais e humanos necessários. Para além disso deparamo-nos igualmente com a “resistência à utilização das novas tecnologias por parte dos alunos e professores” (idem, 2009: 35)

Embora tenhamos este cenário pouco optimista, encontrámos já, em algumas escolas portuguesas, ferramentas multimédia, salas de informática (com computadores com acesso à Internet), aulas de TIC e também quadros interactivos (pelo menos um em cada escola E.B.1, segundo dados do PTE) (cf. Plano Tecnológico para a Educação). Nas palavras de Fernando Campos, Professor e Coordenador TIC do Agrupamento de Escolas Cardoso Lopes, na Amadora, “a aprendizagem dos alunos depende das metodologias e dos métodos pedagógicos que se utilizam em TIC. É possível, por exemplo, utilizar métodos como a utilização de *WebQuest* ou actividades interactivas com “feedback”.” Para este professor, as TIC contribuem para o desenvolvimento de competências dos cidadãos do século XXI, uma vez que estas melhoram o clima relacional e de partilha na sala de aula, uma vez que permitem o acesso à informação de forma rápida, conferindo uma maior autonomia ao aluno (*Anuário da Educação*, 2009: 35).

Confrontadas com este panorama e o facto de necessitarmos de desenvolver, nos alunos, competências para o século XXI, consideramos que as TIC podem ser um meio importante e essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois ao permitirem o desenvolvimento de competências,

estimulam e motivam os alunos para a aprendizagem, construindo assim os pilares fundamentais do conhecimento, tal como refere Delors.

Neste contexto, “os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória” (Gadotti: 2000).

Posto isto, podemos dizer que para a promoção de uma educação para todos os cidadãos ao longo da vida não basta integrar as novas tecnologias nos contextos de aprendizagem para assegurarmos a melhoria da sua qualidade, mas sim pensar numa adequada utilização das TIC para criar ambientes educativos ricos que promovam uma aprendizagem de natureza construtiva, uma vez que “a integração das tecnologias na educação é essencial para o desenvolvimento de um país através da formação de pessoas mais preparadas para o mundo e para o mercado de trabalho que de certa forma está em constante transformação” (Coutinho & Júnior, s/d: 5).

Como vimos atrás, nos últimos anos, o Governo Português tem desenvolvido várias iniciativas que procuram fomentar a integração da Internet nas escolas, nomeadamente, com a introdução de equipamento nas salas de aula. Segundo Carvalho (2007), pretende-se criar condições tecnológicas para que professores e alunos possam usufruir da diversidade de informação *online*, da comunicação, da colaboração e da partilha com o outro.

Tendo os professores as condições tecnológicas criadas, torna-se necessário saber dar utilidade pedagógica à Internet e ao equipamento informático nas salas de aula, nomeadamente dar a conhecer as ferramentas disponibilizadas na Web 2.0, uma plataforma tecnológica que permite produzir e partilhar conteúdos. Posto isto, pensamos que a Web 2.0 pode abrir novas perspectivas na qualidade do ensino, tornando os alunos produtores do conhecimento. Assim, a integração de ferramentas da Web 2.0 na educação pretende fazer com que os alunos se envolvam de uma forma mais activa, autónoma e participativa no processo de ensino-aprendizagem, procurando rentabilizar os recursos da Web e partilhar o conhecimento, como veremos no ponto seguinte.

### 1.3– A Web 2.0 no contexto escolar

Ao longo da história da humanidade são poucas as gerações, como a nossa, que assistiram a tantas e tão constantes mutações tecnológicas que tenham contribuído para modificar os hábitos sociais e culturais das pessoas. Na actual sociedade, como refere Morin (2002), o futuro está cheio de incertezas e, como tal, tudo está em permanente mudança e por isso “aquilo que hoje é novo, no dia seguinte já pode [estar ultrapassado, ou desactualizado].” A actual sociedade, também conhecida por sociedade da informação, caracteriza-se pela facilidade na troca de informações através da Web, o que leva à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos. Ou seja, “observa-se ainda que todas as actividades relacionadas com a informação e a aquisição de conhecimento ganharam grande valor e importância nos últimos tempos, transformando, desta forma, antigos paradigmas em novas formas de acesso e interacção com o mundo cada vez mais globalizado” (Coutinho & Júnior, 2007: 613).

Na mesma linha de pensamento insere-se Orihuela (2006)<sup>1</sup> ao afirmar que “el creciente ritmo de adopción social de las tecnologías de la información está contribuyendo a un proceso imparable de digitalización y virtualización de muchas de las experiencias vitales cotidianas de la gente”.

Estas transformações ocorridas na sociedade do conhecimento e na Internet, a grande teia de informação digital, levaram ao conceito Web 2.0, usado para descrever a segunda geração da *World Wide Web*. A Web 2.0 caracteriza-se por potenciar diferentes formas de publicação, partilha e organização de informações, além de ampliar os espaços da interacção entre os participantes no processo, promovendo uma construção social de conhecimento apoiada nas ferramentas de interacção e trabalho colaborativo.

Segundo O’Reilly (2005), autor do termo, “Web 2.0 significa desenvolver [ferramentas] que utilizem a [net] como uma plataforma. A regra principal é que [as ferramentas evoluam com a participação dos seus] utilizadores, ou seja, tornam-se cada vez melhores conforme [o número de utilizadores vai aumentando]. Web 2.0 significa [assim] usar a inteligência colectiva” (Bergman, 2007, s/p).

---

<sup>1</sup> Consultado em: <http://www.ecuaderno.com/webdoscerro>

Nesta linha de pensamento insere-se Simão (2006), ao afirmar que uma das principais características do novo conceito de Web é o facto dos utilizadores produzirem conteúdos e de os colocarem *online*, facilmente. Desta forma, aumentam a sua capacidade crítica e activa, comunicando, de diferentes formas, com o mundo e formando comunidades que se juntam em torno de um interesse ou tema comum. Quanto mais elementos tiverem estas comunidades maior será a actualização e validação das informações publicadas na web. Esta é uma característica da Web 2.0 que a distingue da primeira geração da Web, na qual os sites eram trabalhados como unidades isoladas. O'Reilly dá especial destaque ao facto de se ter passado da simples publicação para a participação. Exemplos destes sistemas de organização de informações são os blogues e as enciclopédias escritas colaborativamente, como a *Wikipédia*.

Assim, podemos dizer que esta plataforma “revolucionou as práticas de utilização da Internet e a nossa relação com a cultura e os outros seres humanos em geral; ampliou as nossas possibilidades de aprender e divulgar os nossos trabalhos (...) e de comunicar com especialistas, ou simplesmente com as pessoas nossas amigas ou conhecidas” (Tavares & Barbeiro, s/d.: 16).

A Web 2.0 proporciona aos seus utilizadores o acesso a determinadas ferramentas que criam mais partilha e maior interactividade da informação produzida pelas diferentes comunidades, que quanto mais membros tiverem melhor poderão assegurar a actualização e validação da informação (Carvalho, 2008: 73). São justamente estas ferramentas da Web 2.0 que, integradas na sala de aula, podem incentivar os alunos a desenvolver competências a diferentes níveis, conjugando o processo de ensino-aprendizagem com experiências lúdicas de aprendizagem.

A utilização educativa das ferramentas Web 2.0 tem sido alvo do interesse crescente dos investigadores. Num estudo integrativo realizado recentemente, Coutinho reuniu e analisou 48 artigos publicados em Portugal entre 2003 e 2008, constatando que se trata de uma problemática que tem vindo a despertar um interesse crescente por parte da comunidade educativa portuguesa. Através deste estudo foi possível identificar aspectos positivos na utilização pedagógica destas ferramentas ao nível da motivação, das interacções e das aprendizagens (cf. Coutinho, 2008).

Nesta linha, entendemos que o uso de ferramentas Web 2.0 proporciona um maior contacto da escola com os restantes actores da comunidade escolar (encarregados de educação, familiares, ...) e desperta gradualmente, nos alunos, o prazer pela escrita e pela leitura como modo de representação do seu pensamento.

As ferramentas de comunicação da Web poderão contribuir para uma formação flexível, para o despoletar das interações e, acima de tudo, para uma aprendizagem colaborativa. Logo, favorecem-se paradigmas de partilha, envolvimento e construção conjunta do conhecimento.

A facilidade actual na troca de informações através da Web propõe aos participantes mais activos, em nome de uma inteligência plural, reforçar o conceito de transformação de informações e colaboração. Com efeito, a Web “não é só uma tecnologia e plataforma para a transmissão ou o acesso à informação mas também um instrumento para o desenvolvimento da interação, da colaboração e da construção da própria comunidade” logo, todas as acções relacionadas com a aquisição de informação e a construção de conhecimento ganham grande valor e importância nos últimos tempos, transformando, desta forma, antigos paradigmas em novas formas de acesso e interação com o mundo cada vez mais globalizado (Dias, 2008).

Assim, entendemos que o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, numa perspectiva de interação e construção colaborativa do conhecimento, podem incrementar o desenvolvimento de competências em várias áreas do currículo, nomeadamente em Língua Portuguesa.

Posto isto, acreditamos que “os novos cenários de aprendizagem no contexto da sociedade do conhecimento oferecem ao educador a possibilidade de criar espaços colaborativos de construção do conhecimento, que fomentam as interações entre os alunos e entre estes e a informação, ou seja, ajudam a formar cidadãos mais criativos, mais competitivos e mais adaptados às mudanças que terão de enfrentar ao longo da vida” (Coutinho & Júnior, s/d.: 4). A web é uma presença constante no nosso dia-a-dia, por isso os professores são cada vez mais solicitados a utilizarem nas suas aulas as tecnologias nomeadamente aquelas que promovem comunicação e partilha de informação.

## 1.4– A integração curricular das TIC

A integração e desenvolvimento da tecnologia multimédia na educação, nomeadamente em contexto de aprendizagem, mostra ser uma condição fundamental para enfrentar os problemas colocados pela sociedade do conhecimento e “deverá concretizar-se através do desenvolvimento e aquisição de competências, (...) tendo como referência o pensamento e a acção perspectivando o acesso à cultura tecnológica” (CNEB, 2001: 191). Sabemos que a escola dificilmente encontra caminhos de vanguarda que lhe permitam acompanhar todas as transformações que rapidamente se operam e que a aprendizagem é mais bem sucedida quando o aprendente participa voluntária e empenhadamente nas tarefas propostas. Assim sendo, cabe-nos a nós professores o desafio de sermos os co-construtores do currículo, onde através da introdução de recursos multimédia na sala de aula possamos encontrar caminhos que poderão conduzir os alunos a “julgar criticamente as diferenças entre as medidas sociais e as soluções tecnológicas para os problemas que afectam a comunidade/sociedade”, com vista a orientá-los “para uma cidadania activa, com base no desenvolvimento da pessoa enquanto cidadão participativo, crítico, consumidor responsável e utilizador inteligente das tecnologias disponíveis” (CNEB, 2001: 192).

No entanto, apesar dos esforços que têm vindo a ser feitos, tanto por professores como por determinadas entidades educacionais que promovem acções de formação no âmbito das TIC, a variedade de ferramentas utilizadas nas salas de aula é ainda muito restrita. Além disso, na sociedade actual, a cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo das ferramentas da Web 2.0, nomeadamente na educação. Por isso, os jovens, que já nascem com uma nova cultura, a cultura digital, adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso das novas tecnologias, tal como refere Prensky,

“Today’s students (...) represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. Today’s average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV).

Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives (2001:1).

Apesar da aplicação de ferramentas tecnológicas ser ainda restrita, em sala de aula, a utilização das TIC constitui uma formação transdisciplinar, a par do domínio da língua e da valorização da dimensão humana do trabalho. Tal significa que se reconhece que as TIC passam a ter presença inequívoca no processo educativo. O art.º 3.º do Decreto-Lei 6/2001 consagra a valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação. Como tal, as TIC assumem uma importante dimensão pedagógica em toda a escolaridade obrigatória, de forma diversificada e no quadro das diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. No que se refere ao enquadramento destas últimas, o Decreto-Lei 6/2001 indica ainda que estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as TIC a constar, explicitamente, do projecto curricular de turma. Assim, as orientações traçadas neste Decreto convergem na criação de condições para que os alunos do Ensino Básico realizem as suas aprendizagens com as TIC e sobre as TIC. No final desse percurso de escolarização, os alunos deverão ter, no mínimo, a capacidade de as utilizar de forma adequada e de trabalhar colaborativamente.

Como referem Coutinho e Júnior, com “a introdução das TIC na educação abriu-se um leque de oportunidades para a promoção de actividades que levam os alunos a trabalhar colaborativamente. Porém, realizar esta actividade nem sempre é fácil o que conduz quase sempre a uma situação de aprendizagem cooperativa (cada indivíduo realiza uma parte da tarefa de forma isolada) em vez de colaborativa (todos os alunos participam na construção conjunta de um mesmo trabalho ou projecto)” (Coutinho&Júnior, s/d.: 7). De acordo com Fino (2004), aprendizagem colaborativa é a situação na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender em conjunto algum conteúdo, ou seja, a aprendizagem pode realizar-se num pequeno grupo, numa turma ou numa comunidade com milhares de pessoas.

Desta necessidade de trabalho em equipa surgiu a premência de se criarem diversas ferramentas baseadas na web que têm como propósito

colocar os indivíduos em situação de troca ou partilha de saberes. De entre estas ferramentas, e no que toca à escrita *online*, podemos destacar as Wikis, que estão a despertar o interesse da comunidade educativa.

O autor da Wiki foi Ward Cunningham, em 1995, aquando da sua ideia de criar uma página Web que generalizasse a edição aberta e colaborativa de conteúdos/informação. O primeiro software que produziu deu início ao que se viria a chamar de Wiki Wiki Web e a múltiplas iniciativas idênticas. Hoje em dia, existem mais de uma centena de aplicações, disponíveis na quase totalidade das linguagens de programação e para todas as plataformas, e são vários os espaços Wikis que estão disponíveis gratuitamente na Internet (cf. Moura, 2007).

Esta criação colaborativa de textos nas Wikis apresenta as possibilidades de interacção, acesso e actualização das informações, permitindo a utilização dos mesmos como ferramentas de escrita virtual, onde todos os indivíduos podem interagir e trocar informações e ideias, gerando ambientes colaborativos. Os conceitos de interacção, cooperação e colaboração realçados na produção e utilização de um ambiente Wiki, têm suporte na teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a importância da interacção social nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nos estudos de Vygotsky as trocas interpessoais são elementos necessários para o desenvolvimento dos indivíduos, uma vez que “a colaboração entre pares, ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de solução de problemas pelo processo cognitivo implícito na interacção e na comunicação” (1987, p.17). Deste modo, segundo o autor, a aprendizagem ocorre por meio da partilha de ideias e conhecimentos entre sujeitos de diferentes perspectivas, pela necessidade de tornar explícito o seu pensamento e pelo entendimento do pensamento do outro, mediante a interacção oral ou escrita.

A ferramenta que apresentamos neste ponto é um software colaborativo que possibilita a edição colaborativa de documentos, bem como a sua fácil e rápida publicação (cf. Carvalho, 2008: 65). Este ambiente de aprendizagem disponibilizado pela Web 2.0 “permite que se construam documentos de forma colectiva, usando a web; trata-se de um sistema de software aberto que possibilita o armazenamento barato de um enorme volume de informação em

formato digital” e permite editar as páginas que são criadas (Coutinho & Júnior, s/d.: 7).

Desta forma, este software é considerado uma ferramenta da Web 2.0, uma vez que permite aos seus utilizadores criar, partilhar e interagir em rede, com base em tecnologias de edição *online* e o seu valor fundamental consiste no seu carácter interactivo, participativo e colaborativo, uma vez que qualquer visitante pode editar os textos disponibilizados na Wiki. De facto, a sua maior vantagem reside no facto de ser um óptimo “veículo” para a construção colaborativa de ideias, da informação e do conhecimento. Segundo Aretio (2006) uma Wiki é “como una mezcla o combinación coherente de las ideas de todos sobre un mismo y determinado tema”.

As potencialidades de uma Wiki são inúmeras e as suas aplicações podem abranger todas as áreas da sociedade. Um utilizador pode construir uma comunidade à volta de um interesse comum para partilhar ideias, criar uma galeria de fotos/imagens, armazenar documentos e ficheiros para estarem acessíveis a todos ou até mesmo gerir um projecto em equipa (cf. Moura, 2006). Assim, ao haver um conjunto de utilizadores em torno de um interesse comum, como por exemplo a construção de uma história partilhada, no caso do nosso projecto (cf. Capítulo IV deste trabalho), cria-se um sentimento de pertença unificado pelo uso de um instrumento e o respeito por um estado de espírito comum, orientado para a colaboração e partilha. Como refere Moura (2006: 63), “o interesse do conceito provém da implicação que mantém com os leitores na edição de páginas”.

A tecnologia Wiki, ou páginas comunitárias na Internet com capacidade para serem alteradas pelos utilizadores, gerou fenómenos como a *Wikipédia*, “a free, web-based, collaborative, multilingual encyclopedia project supported by the non-profit Wikimedia Foundation” (Wikipedia: 2009), ou seja, uma enciclopédia virtual construída a partir da colaboração de milhões de voluntários de qualquer parte do mundo. Apesar dos receios iniciais, no que diz respeito à suposta falta de credibilidade das informações ali contidas, esta tem-se constituído numa fonte de consulta crescente respeitada e muito utilizada, competindo com enciclopédias tradicionais.

Segundo Cormac Lawler, cit. in Fagundes, “(...) the success of Wikipedia is the nature of its participation and the behaviour of its contributors. Much of

these issues is covered in policy and guidelines, but much of it comes down to why people get involved and how. The reasons for contributing to Wikipedia are many and it is clear that many of its most active contributors consider it to be an essential part of their lives, (...). It seems to me that Wikipedia, as a project built on the spirit of cooperation, will only succeed in an atmosphere of openness and crucially, listening” (2005: 3).

Posto isto, tendo em conta os motivos que conduzem os indivíduos a contribuir para a Wikipedia, podemos afirmar que as Wikis estão a tornar-se uma ferramenta de fácil manuseamento, através da qual é possível trocar ideias entre um grupo de utilizadores envolvidos num projecto comum, descrever um fenómeno, definir um conceito, narrar uma história, sempre conscientes de que outra pessoa poderá actualizar ou adicionar conteúdo, apagar ou modificar, acrescentar outra página ligada a esta e voltar a armazenar.

A filosofia Wiki é vista num sistema estratégico no desenvolvimento das mais diversas competências, entre elas as de escrita e de leitura, justificando a importância do sistema Wiki no processo de ensino-aprendizagem, enquanto um ambiente de alcance pedagógico e colaborativo. Gomes (2006: 3) descreve a tecnologia Wiki como uma filosofia marcada pela “possibilidade de liberdade e heterogeneidade.” Assim, a opção pela Wiki, neste estudo, como veremos adiante, fica a dever-se ao facto da “possibilidade do trabalho colaborativo e principalmente pela crença de que a dimensão de um trabalho unindo saberes, criatividade e informações pode extrapolar qualquer dificuldade [e assim estimular uma competitividade saudável entre os alunos]” (idem). Nesta linha de pensamento insere-se também Levy (1999) que defende que a Wiki fomenta novas formas de comunicação e interacção entre os indivíduos, por meio da distribuição em rede e do ciberespaço, num cenário em que todos contribuem para a criação do saber colectivo, também conhecido por “inteligência colectiva” e leva ao “reconhecimento e ao enriquecimento mútuo das pessoas” (Levy, 2003: Introducción)<sup>2</sup>.

O processo colaborativo num ambiente Wiki surge da necessidade da criação de uma obra textual de interesse comum a um grupo, sendo integrado e organizado de acordo com as necessidades dos elementos do mesmo grupo.

---

<sup>2</sup> Consultado em: <http://inteligencia colectiva.bvsalud.org/>

Através da Wiki, todos os colaboradores têm o direito de escrever e reescrever qualquer texto, “[...] o diálogo e o debate reúnem o grupo em torno de discussões e [...] podem vir a fomentar um sentimento comunitário compartilhado.” Assim, a possibilidade de livre participação na redacção colaborativa de hipertextos insere-se no âmbito da construção social do conhecimento (Primo e Recuero, 2003: 3).

Como já vimos anteriormente, uma dessas tecnologias são as Wikis. Estas, pela sua simplicidade e facilidade de utilização, são uma ferramenta apetecível aos olhos dos professores porque estão orientada para o trabalho colaborativo entre os alunos, estimulando a reflexão, a discussão na sala de aula.

Santamaria e Abreira (2006) consideram como potencialidades educativas das Wikis o facto dos alunos poderem interagir e colaborar dinamicamente, trocar ideias, informações e conteúdos, recriar ou fazer glossários, dicionários, livros de texto, manuais, ver todo o historial de modificações das páginas que vão sendo editadas, permitindo tanto ao professor como aos alunos avaliar a evolução registada e gerar estruturas de conhecimento partilhado e colaborativo que potenciam a criação de comunidades de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Gomes afirma que, em relação à construção textual colaborativa, a grande vantagem da Wiki é permitir a expansão do texto pela criação de links, ou hiperligações, uma vez que estas estabelecem a ligação destas páginas com outras páginas disponibilizadas na Web (2006: 5). No que diz respeito às hiperligações, estas são designadas como um texto de suporte, que complementa a informação presente no documento. As suas mais valias consistem na facilidade de publicação e pesquisa de informação. Deste modo, podemos acrescentar mais alguns aspectos positivos da Wiki: a velocidade, o dinamismo, a acessibilidade e a estrutura em rede. Assim, as hiperligações permitem à Wiki evoluir, visto que funciona de uma forma cumulativa. O seu contributo para a educação tem sido notável e cada vez maior, impulsionando o aluno à pesquisa e à produção textual, sendo pois uma ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, há uma busca de informação e posterior construção do conhecimento, o que torna a aprendizagem mais sólida. Através

do uso desta ferramenta, em contexto sala de aula, verifica-se que a colaboração e a cooperação, entre os elementos da turma, é muito maior.

Pelo que referimos no parágrafo anterior e pelos resultados do nosso estudo de caso, como veremos adiante, acreditamos que a Wiki mostra ser, à partida, um instrumento bastante importante no âmbito da educação pois baseia-se numa metodologia simples que permite a aquisição de informação e a sua partilha, difundida frequentemente pelas palavras em hipertexto, ou seja, palavras que constituem uma ligação (link) para uma outra palavra ou frase que explica ou complementa o conceito em formato digital.

Apesar de enumerarmos nos parágrafos anteriores vantagens da utilização das Wikis, existem autores que apresentam algumas limitações das Wikis, nomeadamente no que diz respeito a questões de coordenação e de comunicação. Exemplo disso são os autores Hampel, Selke & Vitt (2005) que afirmam que através desta ferramenta é possível que, no decorrer do processo de construção de conhecimento, cada aluno esteja ciente das actividades desenvolvidas pelos colegas. No entanto, embora a Wiki apresente esta informação pelo próprio processo de construção do hipertexto, também apontam que isto nem sempre é nítido para os seus utilizadores. Os autores evidenciam a falta de uma forma de comunicação mais explícita, necessária para discutir problemas e negociar soluções, ou seja, consideram importante que uma Wiki com o objectivo de fornecer um ambiente colaborativo para a aprendizagem deve, para cada página ou conjunto de páginas, ter associadas ferramentas como fóruns, chats e, até mesmo, mecanismos de votação. Aquando do desenvolvimento do nosso projecto, estas e outras dificuldades foram de certa forma colmatadas, como poderemos ver mais adiante no capítulo terceiro deste estudo.

Um estudo realizado por Wang & Turner (2004) identifica problemas associados com o paradigma clássico da Wiki para utilização em sala de aula. Este estudo apresenta como principais problemáticas desta ferramenta as características que fazem parte da definição do que é uma Wiki: dinamismo, publicidade e construção simultânea dos hipertextos. Os autores consideram que nem todo o conteúdo deve ser alterável, que nem todo o conteúdo deve ser público, que a questão da actualização simultânea não pode ser permitida e que, em determinado momento, o material produzido deve parar de sofrer

alterações. Um outro autor, Honneger (2005) aponta também algumas dificuldades associadas à utilização das Wikis na escola, tais como a falta de editores *What You See Is What You Get (WYSIWYG)* nas Wikis – a capacidade de um programa permitir que um documento, enquanto manipulado no ecrã do computador, tenha a mesma aparência da sua utilização final: a forma impressa. A ilustração seguinte compara a página de uma Wiki, à esquerda, que contém código Latex, o qual quando compilado vai produzir um documento que parecerá muito semelhante ao documento da direita (Word). A compilação do código de formato não é um processo WYSIWYG. O programa à direita – Word – usa um editor WYIWYG para produzir um documento.

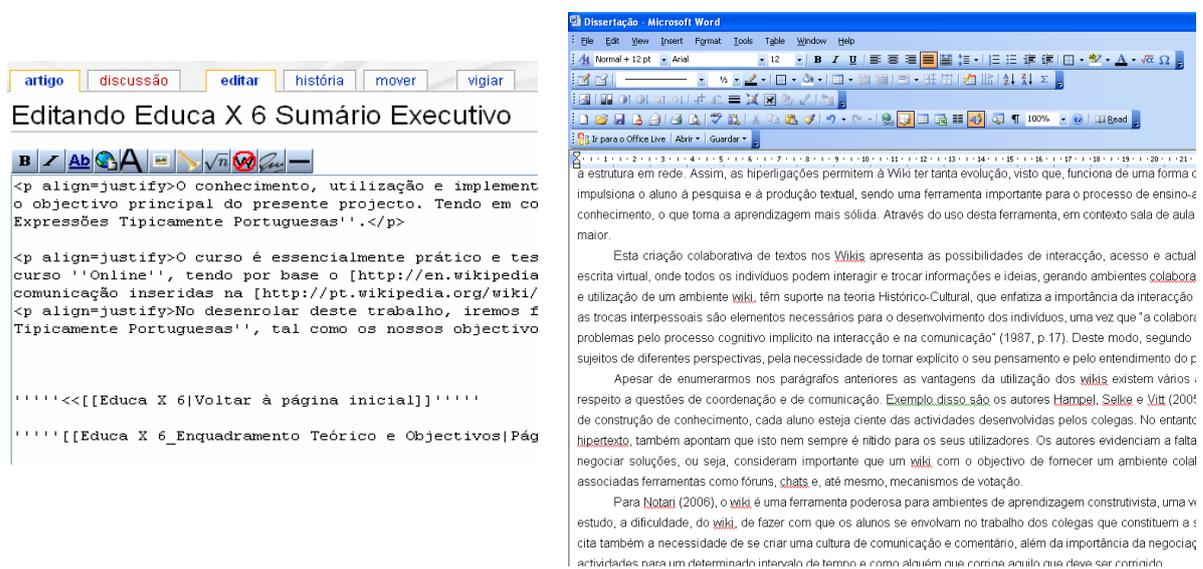


Figura 3 – Wiki (à esquerda) e uma página de um documento Word (à direita)

No que concerne nomeadamente ao desenvolvimento de competências a nível da Língua Portuguesa, com recurso às Wikis, podemos dizer que esta estratégia/metodologia de ensino tem sido pouco explorada, pois as consequências da evolução das novas tecnologias, centradas na comunicação e na difusão do conhecimento, ainda não se fizeram sentir plenamente no ensino, tal como previra McLuhan em 1969.

Apesar das opiniões nem sempre consensuais relativamente às Wikis, expressas na literatura, concebemos o nosso projecto de intervenção recorrendo a esta ferramenta para desenvolver actividades de promoção da escrita, procurando compreender até que ponto as suas potencialidades podem fazer desenvolver competências na área de Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do

Ensino Básico e identificar aspectos menos positivos na sua utilização, tendo em vista a melhoria do processo educativo.

Assim sendo, como veremos seguidamente, o nosso interesse recaiu em explorar o potencial de edição de textos da Wiki, com enfoque em processos de melhoria da produção escrita (texto narrativo - fábula) em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, no capítulo seguinte, apresentaremos questões relacionadas com o ensino da escrita, uma vez que, para compreender o impacto das tecnologias na aprendizagem torna-se necessário integrar o conhecimento actual sobre a linguagem escrita e sobre os discursos escritos e híbridos que se encontram no computador, alargando a compreensão sobre a alfabetização e a literacia. Apresentaremos, depois, uma abordagem pedagógica de utilização de uma Wiki, em contexto de sala de aula com o intuito de mostrar como utilizámos uma das ferramentas disponível na Web 2.0 para levar as crianças a escrever mais e melhor (cf. Tavares & Barbeiro, 2008).





## Capítulo II

Como vimos no capítulo anterior, a sociedade actual, grandemente baseada na informação e comunicação escrita, coloca inúmeros desafios ao indivíduo. Para que este esteja preparado para dar resposta às situações que vão surgindo no seu quotidiano, deverá ser capaz de mobilizar diversificadas competências para solucionar e ultrapassar os obstáculos que vai encontrando.

Uma dessas competências essenciais para a compreensão do mundo é a escrita. As sociedades actuais, como a nossa, exigem ao indivíduo o domínio da competência de comunicação escrita para que possa “escrever para aprender a escrever, escrever para construir e expressar conhecimentos e escrever em termos pessoais e criativos” (Pereira, 2009). Para tal, torna-se necessário que o indivíduo crie hábitos e técnicas de escrita ao mesmo tempo que reflecte sobre o processo de funcionamento do texto. Segundo Pereira, “este trabalho não deverá ser deixado ao acaso. Tem de ser um trabalho muito supervisionado pelo professor e deve contemplar uma vertente de trabalho colaborativo”, nomeadamente com recurso às ferramentas multimédia (cf. Tavares & Barbeiro, 2008).

Neste capítulo pretende-se apresentar a escrita enquanto competência essencial para o desenvolvimento pleno do indivíduo, para o exercício de uma cidadania responsável, bem como fazer uma breve abordagem ao ensino da escrita (dimensão textual) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Aquando desta abordagem, falaremos do processo de escrita e das competências que lhe estão inerentes.

Para finalizar apresentamos algumas notas sobre o género textual que, em contexto educativo foi alvo do nosso estudo empírico (o género narrativo) e faremos igualmente uma análise das potencialidades da escrita colaborativa, com recurso a uma Wiki.

### 2.1 – A escrita, uma competência essencial

Ao longo da história da Humanidade foram várias as descobertas e invenções que o ser humano realizou para a sua sobrevivência. Uma dessas grandes invenções foi a escrita. Com efeito, “a escrita emergiu, pela primeira

vez, numa larga faixa que ia do Egipto ao vale do Indo, aparentemente como resultado do aperfeiçoamento de um antigo sistema de inventários contabilísticos e rótulos”, utilizado pelo Homem para criar registos, armazenar dados e preservar a sua história (Fischer, 2002: 81). De forma a reduzir a ambiguidade dos inventários, um comerciante terá representado por uma imagem a mercadoria que estava a ser contada. Apesar de todos os hieróglifos conterem pequenos desenhos, “mesmo os mais rudimentares (...) representavam um valor sonoro ou fonético, tirado directamente da língua” (ibidem).

Presume-se que foi através da transmissão, de um povo para o outro, da “ideia da utilidade e do mecanismo da escrita” que povos vizinhos começaram “a criar os seus próprios sistemas de escrita, com características gráficas ou fonéticas próprias”.

Ao longo da história da Humanidade, a escrita assumiu de tal forma um papel importante que segundo um dos fundadores da antropologia moderna, a evolução da sociedade, da «barbárie» para a «civilização», foi possibilitada sobretudo pela literacia, ou seja, pela capacidade de ler uma linguagem escrita, como veremos no ponto seguinte. A escrita poderá não ter dado origem ao desenvolvimento social mas terá facilitado este processo evolutivo e gradual de mudança social. A par desta evolução está igualmente a evolução dos alfabetos, tal como o alfabeto latino que, em muitas línguas, continua a ser objecto de adição de novos sinais (antigos como os primeiros hieróglifos).

Posto isto entendemos, com base em Fischer, que nas sociedades onde a literacia se encontra generalizada, o poder que a escrita assume sobre as actividades do quotidiano é bastante profundo. “A escrita preserva a língua falada, nivela, estandardiza, prescreve, enriquece e gera muitos outros processos linguísticos com vastas implicações sociais” e, como tal, a sociedade actual não poderia existir sem a escrita (2002: 83). Desta forma, logo a seguir à aquisição da própria língua, encontramos a aquisição da literacia como segundo factor mais importante para a vida em sociedade, no século XXI.

A escrita foi evoluindo, sobretudo a escrita fonética/alfabética em detrimento da escrita ideográfica. Em meados do século XVIII com a revolução industrial e os avanços tecnológicos, tornou-se necessário instaurar a escolaridade obrigatória, nomeadamente a alfabetização dos cidadãos, com o

intuito de melhorar a situação da população. Mas é sobretudo a partir dos finais do século XIX que a aquisição da escrita passou a ter um maior interesse para todos os membros das diferentes classes sociais, uma vez que ser analfabeto era sinónimo de ser um indivíduo sem acesso à participação plena na vida pública.

Como tal, o analfabetismo tornou-se sinónimo de insucesso social e consequentemente do fracasso e da exclusão do indivíduo como ser social, uma vez que nos padrões da sociedade actual é somente através da escolaridade que a pessoa poderá vir a ter acesso à cultura. Segundo a UNESCO, analfabeto é aquele que é

“incapaz de exercer todas as actividades para as quais a alfabetização é necessária, no interesse do bom funcionamento do seu grupo e da sua comunidade e que lhe permita, também, continuar a ler, escrever e calcular, tendo em vista o seu próprio desenvolvimento e o da sua comunidade” (cit in Benavente et al., 1994).

O processo de alfabetização, entendido como forma de satisfazer as necessidades da população durante o século XIX e grande parte do século XX, foi-se revelando cada vez menos capaz de dar resposta às exigências da sociedade cada vez mais complexa (cf. Niza, 2005).

Foi na década de 90 do século XX, que “as preocupações mundiais sobre o índice de alfabetização no mundo” começaram a ter visibilidade, fruto do conceito de alfabetização ser “móvel”, ou seja, para definir uma pessoa como alfabetizada é necessário ter em conta a época e o contexto em que a pessoa se insere (Martins, 2002: 8). Se tivermos em conta o conceito de “alfabetismo funcional” entendemos esta necessidade de procurar adaptar o sujeito ao contexto, uma vez que, “aquilo que é necessário saber para «funcionar» numa dada sociedade é diferente noutra” (idem: 10).

Ora, a par destas preocupações, surge, igualmente, o termo literacia que se generalizou, nomeadamente em Portugal, com a divulgação, em 1995, do *Estudo Nacional sobre Literacia*. À data da realização do referido estudo, não só em Portugal como em muitos outros países, estava instalada a crença de que a escolarização de massas conduziria à erradicação progressiva do analfabetismo e com ela “difundiou-se a ideia de que os problemas do analfabetismo tinham passado a ser problemas do chamado terceiro mundo”

(Benavente et al., 1996:3). No entanto, dada a complexidade da sociedade moderna e a constante evolução tecnológica que lhe é característica (cf. Capítulo I), começaram a surgir novos problemas e desafios à educação, uma vez que

“apesar do aumento das taxas e dos anos de escolarização, [a população evidenciava] incapacidades no domínio da leitura, da escrita e do cálculo, vendo, por isso, diminuída a sua capacidade de participação na vida social” (Benavente et al., 1996:4).

Ora, a constatação de novas realidades, na educação, conduz ao aparecimento de novos conceitos, sendo importante no contexto deste trabalho dar enfoque ao conceito de literacia, nomeadamente de literacia digital, no âmbito das novas literacias do século XXI.

Em 1956, a UNESCO introduziu o conceito como um *continuum* de competências reveladas por cada um dos sujeitos no âmbito da leitura e da escrita aplicadas às exigências colocadas pela sociedade (cf. Sim-Sim, 2002). Até esta data o único conceito vigente era o de alfabetização que enfatizava o acto de ensinar e de aprender, conduzindo a “uma visão dicotómica da população, dividida entre os que sabem ler e escrever (alfabetizados) e os que não sabem ler e escrever (analfabetos)” (Canário, 1999: 52). Em contrapartida, a literacia traduz-se num processo de uso efectivo de competências e, como tal, não pode ser avaliada sob a dicotomia do ter ou não ter competências, mas sim “numa perspectiva gradativa em que o contexto/tarefa da situação (...) desempenha [um] papel preponderante” (Sim-Sim, 1989:63).

Actualmente, a essência do conceito de literacia é entendida de outra forma, já que

“compreender e produzir linguagem escrita ultrapassa a simples mestria técnica de transformar o oral em escrito ou vice-versa; o domínio do discurso escrito aumenta as possibilidades de conhecimento e potencializa a criatividade e a competência crítica individual, contribuindo para a transformação do círculo social e cultural a que se pertence” (Sim-Sim, 1998: 30).

Com efeito, a literacia envolve competências, práticas e hábitos de leitura que “se desenrolam num *continuum* que vai desde a identificação de sinais gráficos de uso quotidiano à decifração de textos filosóficos e literários”

(Sim-Sim, 1989: 63). Posto isto, a literacia não pode ser analisada com base apenas na medição dos níveis de escolaridade atingidos, mas sim com base na capacidade de mobilizar competências formais no desempenho de tarefas relativas à vida quotidiana e na

“capacidade de utilizar diferentes formas de material escrito, com um nível de eficiência que permita a resolução de problemas do quotidiano e possibilite o desenvolvimento do conhecimento pessoal e das potencialidades do indivíduo” (Sim-Sim, 1995: 204).

Desta forma, entende-se por literacia a capacidade de tratar cognitivamente o quotidiano, implicando “o tratamento cognitivo, em simultâneo, de vários suportes, de várias linguagens, dos signos linguísticos, mas também o tratamento da imagem, imagem concreta, imagem abstracta, imagem simbólica” (Tavares, 2007: 43). A literacia envolve diferentes capacidades, ou operações, como refere Tavares, de ordem sócio-cultural, de ordem referencial, discursiva e linguística, interligando as competências de expressão e compreensão oral, competências essas que são necessárias para o indivíduo construir conhecimento de modo a resolver os seus problemas do dia-a-dia, em que não é suficiente saber ler, escrever e contar mas também, por exemplo, usar ferramentas que a outra designa de multimodais.

Na mesma linha de pensamento, insere-se Sá-Chaves ao afirmar que a literacia “pode ser percebida como uma (meta)competência na qual se reconhecem componentes de natureza técnica, relacional, crítica e ética, pressupondo, desde logo, que o seu desenvolvimento constitui uma difícil e longa aprendizagem correspondente ao processo global de formação ao longo da vida e não apenas linearmente vinculado à dimensão escolarizada e formal do processo educativo com vista à alfabetização básica” (2005: 10).

Consciente de que a “alfabetização pode ser considerada uma etapa do processo de desenvolvimento das literacias”, Tavares esquematizou as diferenças entre os dois conceitos, alfabetismo e literacia:

ALFABETIZAÇÃO	LITERACIAS
<b>SUPORTES</b> Livro Manual	<b>SUPORTES</b> “Homem” Livro Materiais sociais Cartazes Jornais Publicidades Ecrã da TV Ecrã do computador Mundo
<b>SITUAÇÃO</b> Pedagogia	<b>SITUAÇÃO</b> Quotidiana (inclui a pedagogia)
<b>OPERAÇÕES</b> Linearizar Decifrar	<b>OPERAÇÕES</b> Linearizar Decifrar Deslinearizar Associar Relacionar Contextualizar Sintetizar
<b>LINGUAGENS</b> Verbal Escrita	<b>LINGUAGENS</b> Verbal Escrita Oral Não verbal Icónicas Digitais Tecnológicas Científicas Multimodais
<b>PROCESSOS</b> Semasiológico Processos ascendentes	<b>PROCESSOS</b> Onomasiológico Processos interactivos Ausência de progressão

**Quadro 1** - Alfabetização e Literacias (in Tavares, 2007: 44)

Neste quadro a autora refere-se a literacia no plural – literacias – uma vez que na verdade existem múltiplas literacias, mencionadas aliás, na versão anotada do *Novo Programa de Português do Ensino Básico 1.º Ciclo*: “literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens)” (2009: 49). Este facto torna imprescindível o contacto com diferentes suportes e com diferentes linguagens. Como tal, a literacia “pode e deve ser desenvolvida em diferentes espaços, [no entanto], continua a ser a Escola o lugar privilegiado para o desenvolvimento desta metacompetência” (Tavares, 2005: 45). A literacia é aqui entendida como uma

metacompetência, uma vez que é tida como uma competência complexa pois vai para além das competências singulares previstas no currículo, ou seja, esta engloba um conjunto de outras competências de base interligadas entre si.

Desta forma, tendo em conta que “a nossa compreensão do mundo, o conhecimento científico e a compreensão da nossa vida psicológica são consequência dos nossos processos de construir e interpretar textos escritos”, caberá à escola ensinar aos alunos, não somente as dimensões gráfica e ortográfica da escrita, como sobretudo a sua dimensão compositiva (textual) e o porquê da sua importância para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo (Niza, 2005: 126). No entanto, convém ainda referir que há talvez uma nova dimensão da escrita que importa desenvolver e que está ligada à literacia digital, uma dimensão multimodal da escrita que decorre do registo escrito em suporte informático. Os professores devem estimular os alunos a compreender textos, interpretá-los e a levantar hipóteses sobre eles. Além disso, devem incentivar os alunos a usar a criatividade e a desenvolver os seus próprios textos.

A escrita é também uma das competências base no ensino de qualquer outra área curricular. É através do texto escrito que o aluno exprime as suas ideias e dá a conhecer o seu conhecimento. Assim, indo ao encontro do pensamento de Sá (2008), é importante ter em conta que existe a necessidade de fazer realmente uma abordagem transversal no âmbito da área curricular de Língua Portuguesa, tendo em conta o seu contributo essencial, tanto para o sucesso escolar (já que as competências desenvolvidas no seu decurso vão ser essenciais para as aquisições de aprendizagem a fazer no âmbito de todas as áreas curriculares), como para a integração socioprofissional, como é referido ao longo deste ponto com o conceito de literacia.

No entanto, segundo Pereira, no contexto sala de aula, a escrita é frequentemente uma actividade relegada para último ou quando é pedida é para que os alunos escrevam um texto sobre um assunto “imposto”, para depois ser avaliado pelo professor (2008:92).

Assim, tal como tivemos oportunidade de constatar pelas leituras que fomos fazendo para a realização deste trabalho, “embora seja acentuado por muitos o papel que a escrita desempenha em contexto escolar, não parece fácil implementar lógicas de acção que remetam para um verdadeiro ensino e

desenvolvimento da competência de uso escrito, fazendo a mudança no terreno da prática” (Pereira: 2003). Sendo assim, fruto desta inércia em relação à escrita, Portugal “(...) continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita” (Niza, 1998a: 7).

No ponto seguinte apresentamos a escrita enquanto objecto de estudo no 1.º CEB, mais precisamente a dimensão textual, pois entendemos que a escola pode não estar a favorecer o desenvolvimento das competências, práticas e hábitos de leitura e escrita exigidos no quotidiano profissional e social do cidadão e portanto poderá estar a comprometer o seu nível de literacia (cf. Sim-sim, 1989: 65). Como tal, é de realçar o lugar do nosso trabalho que apresenta no capítulo quatro, uma proposta educativa de desenvolvimento de competências a nível da escrita e, conseqüentemente, competências para o século XXI, que ajudem o indivíduo a tornar-se um cidadão cada vez mais activo, livre e responsável, tal como defende Niza ao afirmar que “uma educação para a cidadania democrática assegura uma democracia activamente participada” (2005: 126). As competências de escrita e de leitura, enquanto literacias de base, são parte integrante do “aprender a fazer” e do “aprender a ser”, não estando por isso dissociadas de todas as outras que são trabalhadas no processo de ensino-aprendizagem.

Dado o enfoque do nosso estudo, passaremos a debruçar-nos apenas nas competências do modo escrito referentes à produção textual.

## **2.2 – O ensino da escrita – dimensão textual**

A investigação sobre o ensino e a aprendizagem da escrita tem-se expandido, sobretudo nos últimos 20 anos, em diferentes dimensões, a provar, desde logo, a complexidade do processo de produção verbal por escrito e, conseqüentemente, a complexidade do acto de ensinar a aprender a escrever. Os estudos sobre a escrita, que deram grande destaque à dimensão processual da própria escrita, concluem que “o texto (o produto) não nasce sem o processo” (Barbeiro, 2001: 65).

Assim, tendo em conta as palavras de Barbeiro, através das quais entendemos que o processo de escrita é extremamente complexo, neste ponto

faremos uma breve análise sobre o processo de escrita e, posteriormente, debruçar-nos-emos sobre as competências que estão intrinsecamente e ligadas à dimensão textual da escrita.

Pereira, autora que reconhece que a escrita, durante muitos anos, não estava sujeita a um trabalho sistemático e instrumentado, em contexto sala de aula, procurou consciencializar os professores presentes no lançamento do *Novo Programa de Ensino do Português*<sup>1</sup>, de que é importante que o professor tenha em conta três dimensões da escrita, representadas no esquema que apresentamos abaixo (cf. figura 5) e que defina bem os objectivos do trabalho de escrita para que não exista uma ruptura entre estas três dimensões.



**Figura 4 - Dimensões da escrita (Pereira: 2009)**

Como tal, o processo de ensino-aprendizagem da escrita alterou-se. Sabe-se hoje que nele o sujeito é chamado a tomar decisões, ou seja, os alunos têm oportunidade de tomar decisões acerca do que escrever e partilhá-las com os seus colegas, decisões essas que vão desde o desenho das letras, à ortografia, à construção frásica, até à organização em grandes unidades.

Dadas as exigências do processo de escrita e o facto de ser necessária uma longa aprendizagem para dominar a linguagem escrita, coloca-se a questão de saber como evolui a relação com esse processo ao longo da escolaridade (cf. Barbeiro, 2001: 65; Vilas-Boas, 2004: 17-21).

<sup>1</sup> Lançamento do Novo Programa de Ensino do Português a 21/11/2009, na Exponor - Matosinhos

A escrita surge como conteúdo inserido no antigo Programa Nacional de Língua Portuguesa do Ensino Básico, ao longo da escolaridade, pois

“a aprendizagem da escrita constitui uma via de redescoberta e de reconstrução da língua; a [sua] prática organiza desenvolve o pensamento, acelera aquisições linguísticas, permite ler melhor e aprender mais; a interiorização de hábitos de escrita decorre da frequência da sua prática, associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança e escrever sem receio de censuras, mas com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento de textos... (é pelo trabalho de aperfeiçoamento de texto que o aluno é conduzido à verificação de que qualquer escrito pode ser objecto de múltiplas (re)formulações), porque escrever é uma actividade comunicativa que, como todas, tem sentido social, deve materializar-se em produções que circulem entre alunos, entre turmas, entre escolas...” (1990: 97).

Por conseguinte, para podermos entender e reflectir sobre a importância do complexo processo de aprendizagem da escrita, propusemo-nos, primeiro, definir o que é escrever e, numa fase posterior, aplicar esses conhecimentos para compreendermos as competências que este processo envolve. Assim sendo, recorreremos a um conjunto de referências bibliográficas sobre o tema em questão de forma a melhor compreendermos a dinâmica deste processo (cf. Ferreiro & Teberosky, 1979; White, 1990; Bento, 2001).

O processo de escrita é a capacidade que o indivíduo tem de comunicar pensamentos ou sentimentos através de signos visíveis para que os outros os possam compreender, e os propósitos que conduziram ao aparecimento da escrita (cf. Rebelo, 1990).

Nesta linha de pensamento, White afirma que a escrita “is not a natural activity. All physically and mentally normal people learn to speak a language. Yet all people have to be taught how to write”. O autor considera, portanto, que a escrita é um processo cultural complexo já que não basta sermos mental e fisicamente aptos para a dominarmos e visto que a escrita tem como necessidade ser reflectida e transmitida, socialmente, em contexto escolar (1987: 28). Como tal, a escola, enquanto microssistema representativo da sociedade, assume desde logo um papel primordial no crescimento e desenvolvimento integral da criança, nomeadamente se tivermos em conta que as crianças passam 80% do seu tempo na escola.

Desta forma, entendemos que as crianças, no início da sua escolaridade, tentam estabelecer relações entre a língua falada e a língua

escrita e, por isso mesmo, o professor não pode considerar que estes sejam sujeitos impermeáveis ao contacto com a língua escrita (cf. Ferreiro & Teberosky, 1979), entendendo as construções das crianças como “(...) recriações ou reconstruções cognitivas pessoais baseadas na informação de que dispõem” (Bellés, 2001: 67).

Assim, entendemos a complexidade do processo de aprendizagem, mencionada no início deste ponto, uma vez que esta aprendizagem exige ao aluno uma grande capacidade para produzir textos com sentido, que tenha conhecimento do funcionamento da língua escrita e que crie uma boa relação com a literatura.

Posto isto, para que a criança construa um conhecimento sólido sobre a escrita é necessário que o professor adopte a postura de mediador entre os alunos e a informação, adoptando métodos e estratégias de ensino que se poderão desenvolver em ambientes interactivos e colaborativos, que passem muitas vezes pela utilização de ferramentas e ambientes Web 2.0, como foi o caso do nosso projecto, para conduzirem as crianças à auto-aprendizagem (cf. Pereira e Azevedo, 2005).

Nesta linha de pensamento, Figueiredo entende que “escrever não é um dom nem um privilégio inato de génios, mas um trabalho aturado e orgânico”, sendo uma actividade complexa que implica *a priori* um saber-escrever e aspectos cognitivos e metacognitivos, que por sua vez exigem um saber-fazer específico composto por saberes conscientes e aprofundados (1994: 159).

Compreendemos que o processo de aprendizagem da língua escrita não se baseia na reunião de elementos adquiridos isoladamente, mas sim na elaboração de sistemas ordenados em que o sentido dos seus elementos constituintes se reformula e se redefine de acordo com mudanças estruturais, de acordo com uma ordem lógica (cf. Ferreiro & Teberosky, 1994).

O sistema de aquisição do processo de escrita engloba um conjunto de competências que devem ser trabalhadas durante o percurso escolar dos alunos.

Ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o aluno vai contactando com diferentes actividades de variadas áreas do saber, apropriando-se de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente com a utilização das TIC que contribuem para a construção do conhecimento e de

aprendizagens significativas essenciais ao crescimento pessoal e social do indivíduo (Tavares & Barbeiro, 2008; Ministério da Educação, 1998; LBSE n.º 46/86). Assim, o recurso às TIC contribui igualmente para o desenvolvimento de competências de escrita, nomeadamente no 3.º e 4.º anos, onde os alunos “após a interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico (...) [iniciam uma] aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada” (Ministério da Educação, 2009: 12).

A escrita constitui um dos mais importantes instrumentos de comunicação e a produção textual é uma experiência generalizada na sociedade contemporânea. Assim sendo, entendemos que a produção escrita é fundamental para os alunos pois capacita-os para produzir documentos escritos com diferentes objectivos comunicativos que lhes dão acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade bem como ao conhecimento de técnicas fundamentais de organização textual (Barbeiro & Pereira, 2007: 5; CNEB, 2001).

Ora, o desenvolvimento da escrita e o conhecimento de técnicas fundamentais de organização textual] devem combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento de produção textual. Assim, torna-se pertinente que a escola e o professor exerçam uma “acção sobre o processo de escrita para proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007:9).

De acordo com o *Novo Programa de Ensino do Português*, as competências gerais são

“aquelas que permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas [(competência de realização, competência existencial, competência de aprendizagem e conhecimento declarativo). As competências específicas implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo oral: a compreensão do oral e a expressão oral (...) a leitura e a escrita” (ibidem: 9).

No que diz respeito à escrita, o Novo Programa de Ensino do Português refere-se a esta como “o resultado, dotado de significado e conforme à

gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)” (ibidem: 10).

A complexidade do processo de produção textual implica a aquisição gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual que conduzem ao domínio do conhecimento explícito da língua que é pré-condição de sucesso na aprendizagem da dimensão textual da escrita. O desenvolvimento da actividade de produção de textos escritos deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade. Para trabalhar o desenvolvimento das competências de escrita, “a acção do professor e da escola deve ser orientada por princípios, que sirvam de referência para as estratégias e actividades que são postas em prática” (Barbeiro & Pereira, 2007: 9).

Os princípios orientadores que referem Barbeiro & Pereira são:

- O ensino do processo – “a aprendizagem da escrita implica o conhecimento de um repertório alargado de acções associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão” (2007: 10), ou seja o processo de escrita envolve regras, normas e procedimentos relacionados com a estruturação, organização e coerência textual que os alunos deverão ser capazes de apreender ao longo da escolaridade para construírem textos recorrendo a instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas” (Ministério da Educação: 2009: 14). Este processo deverá ser organizado e avaliado sob orientação do professor;

- O ensino da escrita de textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes – a aprendizagem da escrita deve enquadrar o contacto com a diversidade de géneros e sub-géneros textuais relevantes de modo a que os alunos possam contactar com diferentes formas de organizar e representar a informação e possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo (cf. Barbeiro & Pereira, 2007: 10), de forma a tornarem-se capazes de “escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer de escrita” (Ministério da Educação: 2009: 14);

- O ensino sequencial das actividades de escrita – “a aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em actividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita” (Barbeiro & Pereira: 2007, 10), pois desta forma os alunos serão capazes de “produzir textos de diferentes tipos em português-padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação” (Ministério da Educação, 2009: 14);

- Um ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual – “a aprendizagem da escrita enriquece-se pelo confronto de interpretações acerca de um mesmo texto, uma vez que esse confronto sustenta a negociação de critérios de avaliação dos textos produzidos e facilita a decisão acerca dos modos de resolução dos problemas detectados” (Barbeiro & Pereira, 2007: 10). Este confronto e esta avaliação são feitos pelo aluno quando este utiliza métodos de trabalho colaborativo, onde em grupo se geram diferentes interpretações acerca do que é escrito.

Assim, entendemos que a aprendizagem da escrita exige tempo, tempo de maturação e aprendizagem que permita uma (re)construção, integração plena de vários tipos de conhecimento e a sua mobilização, ao longo de toda a escolaridade (cf. Barbeiro & Pereira, 2007: 10-11; Pereira & Azevedo, 2005). Este trabalho didáctico deverá ser devidamente organizado e orientado pelo professor para que os momentos de trabalho de escrita possam ser entendidos como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de competências dos alunos, não só ao nível do processo de escrita, mas de outras competências dependentes da transversalidade da escrita.

Desta forma, com o intuito de concretizar os princípios atrás mencionados e de criar novas actividades, o professor deverá privilegiar algumas estratégias de acção sobre o processo de escrita, nomeadamente, a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita.

Tendo em conta a complexidade do processo de escrita, é necessário que o aluno mobilize os seus conhecimentos prévios e tome decisões sobre o conteúdo do seu texto, as suas funcionalidades comunicativas, o destinatário, o tipo de texto e ainda a linguagem que deverá utilizar para o expressar. Assim, por exemplo, para o aluno ser capaz de dominar o processo de escrita, devem

ser privilegiadas, na sala de aula, actividades facilitadoras, na realização das tarefas de planificação, textualização e revisão do texto a produzir (Barbeiro & Pereira, 2007: 12; Pereira & Azevedo, 2003; Amor, 2004).

Na **planificação**, há tempo para que o aluno pense e reflecta sobre o processo de produção textual, é o momento no qual se equaciona o objectivo da comunicação, no momento da planificação o aluno deve ter em conta para quem vai escrever, quem conta a história, as personagens que a história vai ter, o lugar onde a história se vai passar e o tempo. Após a planificação, o aluno deter-se-á na organização do texto, deve escolher um título, escrever uma introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Finalmente, para uma comunicação eficaz, o aluno deve evitar repetições, recorrer ao dicionário, respeitar os sinais de pontuação e ter em conta o aspecto do texto (competências: ortográfica e gráfica) (cf. Barbeiro & Pereira, 2007: 14-15, 20; CNEB, 2001; Pereira & Azevedo, 2003: 63).

Assim, a **textualização** é o passo em que a escrita dá origem a um produto, ganha materialidade, correspondendo por isso à redacção do texto, com base na planificação previamente elaborada. Durante a textualização o aluno selecciona vocabulário, organiza as frases, os períodos e os parágrafos, para formar um texto coerente (cf. Ministério da Educação, 2009: 54).

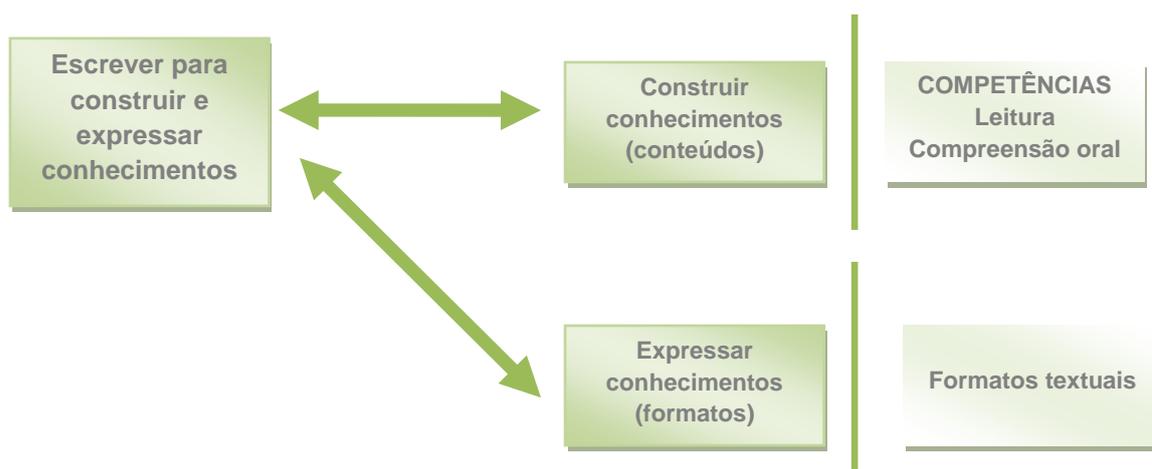
Finalmente, a componente de **revisão** processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito tendo como objectivo a reescrita do texto para o melhorar (cf. Barbeiro & Pereira, 2007: 54). Este terceiro momento da escrita, contribui para que a criança (re)elabore concepções acerca da estrutura textual, considerando aspectos, por exemplo, relativos ao nível de informatividade do texto, à ortografia, à caligrafia ou à concordância entre sujeito e verbo. Esta actividade reflexiva conduz os alunos à percepção de que se escreve para um interlocutor e que a compreensão do que se escreve exige que não falem informações, que a letra seja legível e que não haja problemas na formalização da escrita que possam comprometer a construção da interlocução (cf. Rocha & Val, 2003: 73). Assim “la revisión [es un instrumento] para mejorar globalmente el texto”, pois os alunos, “comparan reflexivamente los borradores reales con sus objetivos retóricos, identifican problemas, deciden una estrategia de corrección y actúan” (Cassany, 2000: 21).

O quadro que apresentamos de seguida coloca em evidência as diferenças fundamentais entre a correcção tradicional e a correcção processual, como lhes chama Cassany (2000):

<b>Corrección tradicional</b>	<b>Corrección procesal</b>
Énfasis en el <i>producto</i> . Se corrige la versión final del texto.	Énfasis en el <i>proceso</i> . Se corrigen los borradores previos.
Énfasis en el <i>escrito</i> . Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.	Énfasis en el <i>escritor</i> . Trabaja con los hábitos del alumno.
Énfasis en la <i>forma</i> . Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía).	Énfasis en el <i>contenido</i> y en la <i>forma</i> . Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
El maestro <i>juzga</i> el texto acabado.	El maestro <i>colabora</i> con el alumno a escribir.
El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.	El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir <i>su</i> texto.
Norma <i>rígida</i> de corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.	Norma <i>flexible</i> . Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.
Corrección como <i>reparación</i> de defectos como consecuencia de desconocer las reglas de gramática.	Corrección como <i>revisión</i> y <i>mejora</i> de textos, proceso integrante de la composición escrita.

**Quadro 2 - Modelos de Correcciones (Cassany, 2000: 21)**

Importa assim dizer que este trabalho estruturado de escrita, no qual são contemplados os três momentos mencionados nos parágrafos anteriores (planificação, textualização, revisão) poderá contribuir para que o aluno transforme os seus modos de agir e de pensar relativamente aos textos (cf. Pereira & Azevedo, 2005: 6-15). Desta forma, os alunos entendem que escrever não é só escrever histórias, que escrever não tem só uma vertente, é também fazer esquemas e tomar notas e que a escrita pode e deve ser flexível. Os alunos devem ser capazes de entender a escrita como uma ferramenta para construir e expressar conhecimentos, na qual devem mobilizar determinadas competências.



**Figura 5 - Escrita para a produção de conhecimentos (cf. Pereira, 2009)**

Como tal, tendo em conta que a produção de textos exige a mobilização de competências, conhecimentos e processos, o professor deve pôr em prática actividades facilitadoras para proporcionar um maior domínio do processo de escrita. Algumas destas actividades podem ser desenvolvidas em grupo, numa perspectiva de trabalho colaborativo, para que os alunos possam “apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos [e] tomar decisões em conjunto”. A escrita colaborativa permite a discussão entre colegas ou com o professor acerca do que deve ser integrado no produto escrito e, desta forma, desenvolve competências de reflexão sobre a escrita (Barbeiro & Pereira, 2007: 12). Tal como tivemos oportunidade de constatar, no capítulo primeiro deste estudo, a Wiki é uma ferramenta que fomenta a discussão no seio dos grupos, uma vez que a mesma página pode estar a ser partilhada e editada por vários elementos de um mesmo grupo. Assim entendemos que a escrita colaborativa pode integrar uma componente metadiscursiva e metareflexiva, que “constitui um instrumento de consciencialização em relação às características dos textos produzidos” (Barbeiro & Pereira, 2007: 13). Através desta componente, que envolve a avaliação dos escritos, os alunos mobilizam a capacidade de reflectir sobre os seus textos e têm a oportunidade de explicitar e justificar as suas decisões e dificuldades relacionadas com a selecção e organização de conteúdos, dando e recebendo sugestões. Os alunos têm igualmente a possibilidade de confrontar as suas perspectivas com outras perspectivas,

<sup>2</sup> Esquema projectado pela autora aquando da apresentação do *Novo Programa do Ensino de Português*, na Exponor - Matosinhos a 21/11/2009

nomeadamente a do professor, que pode fornecer textos modelares (escrever à “maneira de”) e lembrar aspectos relevantes a ter em conta em relação ao trabalho de escrita.

Assim sendo, é através da análise e da reflexão sobre a língua que se concretizam, ao longo do 1.º CEB, no desenvolvimento de actividades do modo oral e escrito, que o aluno vai desenvolvendo saberes sobre o texto, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito.

No ponto seguinte abordamos, o ensino da diversidade textual e, posteriormente, a escrita colaborativa, com recurso às Wikis, através das quais os alunos podem fazer uso dos seus conhecimentos e saberes acerca da diversidade textual, tal como poderemos constatar no nosso projecto de intervenção educativa que foi desenvolvido com base nesta ferramenta da Web 2.0 onde uma turma do 1.º CEB produziu o seu trabalho (cf. Capítulo IV).

### **2.3 - O ensino da diversidade textual – o género narrativo**

Como tivemos já a oportunidade de referir neste capítulo, a capacidade de produzir textos constitui uma exigência generalizada da vida em sociedade, uma vez que todos os dias esta última reforça a necessidade de os seus membros desenvolverem e colocarem em prática as suas capacidades de escrita, devendo optar por um determinado tipo e género textual, consoante factores tão diversos decorrentes da própria situação de comunicação (finalidade do texto, objectivos do autor, destinatário, contexto, etc).

Assim, dando continuidade ao nosso discurso, neste ponto iremos abordar a diversidade textual (tipos e géneros textuais), mais concretamente o texto narrativo e a fábula, para, posteriormente, explicitarmos a relação entre a escrita do texto narrativo e a escrita colaborativa com recurso a uma Wiki, para, na segunda parte deste trabalho (capítulos III e IV), apresentarmos de forma mais fundamentada o nosso estudo empírico, nomeadamente o projecto de intervenção *Wikifabulástica*.

Segundo o estudo *Literacia e Sociedade*,

“os alunos precisam, para além do nível básico da leitura e da escrita, de desenvolver capacidades em vários tipos de texto: textos em prosa, poesia,

relatórios, legislação, artigos de jornais, revistas, textos de manuais das diferentes disciplinas, textos literários, documentos, formulários, gráficos, mapas, tabelas, mas também banda desenhada e exercícios de escrita em suportes variados: papel, ecrã de televisão ou computador, telas e quadros electrónicos” (Costa, 2000: 54),

ou seja, os alunos devem contactar com diferentes tipos de textos e em suportes variados, para obterem informação e organizarem o conhecimento, tal como vimos nos pontos anteriores, nomeadamente no que concerne o conceito de literacia.

Ao falarmos de tipos de textos, estamos a considerar o conceito de tipologias de texto que, segundo Pereira (2000), corresponde “a uma delimitação no conjunto de textos possíveis de um certo número de tipos, ou seja, a uma classificação dos textos de acordo com determinados critérios.” Com efeito, em cada texto há determinados procedimentos específicos que lhe imprimem uma forma, quer ao nível da sintaxe da frase, quer ao nível das seqüências de frases, quer ainda ao nível da estrutura textual. No entanto, as tipologias de textos, como se apresentam teoricamente, não devem ser alvo de estudo por parte dos alunos, mas sim a sua construção e exploração didáctica (cf. Pereira, 2000). Como tal, entendemos que os professores devem orientar a sua intervenção de forma a que se recriem e estimulem as condições e os mecanismos próprios do processo de classificação dos textos (cf. Amor, 1991).

Desta forma, e tendo em vista o desenvolvimento da literacia individual dos seus alunos, é necessário que o professor lhes proporcione um maior contacto com a diversidade textual, através de actividades de triagem de textos e de leitura e escrita de textos de diversos tipos textuais.

Através de um olhar abrangente sobre as orientações do currículo para o ensino do Português, mais propriamente do *Nova Programa de Português do Ensino Básico* (2009), verificamos que um dos conteúdos a serem trabalhados em contexto sala de aula é a diversidade textual. Este contacto com a diversidade textual vai ao encontro do conceito de literacia por nós mencionado no início deste segundo capítulo, na medida em que, segundo o novo Programa, os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, tendo em conta o domínio do literário e do não literário. Assim, os alunos vão construindo uma cultura literária onde os textos não literários assumem igualmente um

papel fundamental na construção e organização do conhecimento (Ministério da Educação, 2009: 49).

Desta forma, as tipologias de textos são instrumentos de conhecimento e de análise na aquisição/desenvolvimento das competências discursiva e textual, que devem ser trabalhadas ao longo da vida, mas sem dúvida com maior incidência ao longo do percurso escolar de cada aluno.

No que diz respeito à natureza dos textos, Pereira (2001) distingue cinco tipos de texto:

- **narrativo**,

“tipo comum com uma arquitectura bastante codificada, caracteriza-se por uma sucessão de acontecimentos organizada numa intriga (com um Estado Inicial, Transformação – elemento desencadeador ou complicação – a Resolução ou a força equilibrante e um Estado Final)”;

- **descritivo**, o texto descritivo aparece geralmente inserido em textos de natureza narrativa e

“caracteriza-se pela expansão (mais ou menos avaliativa) de um tema (aquilo de que se fala), por operações de aspectualização (as propriedades e as partes do tema) e por operações de relacionamento (seja a situação no espaço e no tempo, seja a sua reformulação com outras categorias sob forma de comparações ou de negações). O seu tema pode ser indicado inicialmente (*ancrage*), no decurso (*reformulation*) ou no fim (*affectation*)”.

Explicitando o texto descritivo, podemos dizer que este se organiza em torno de um assunto ou objecto, ao qual se atribuem propriedades, e o que pode ser descrito nas suas partes constituintes. Na descrição podemos englobar aspectos físicos, psicológicos ou sociais;

- **explicativo**, também designado por texto expositivo apresenta-se

“com uma codificação mais indefinida, em que, a partir de uma macroproposição inicial, muitas vezes subentendida, se passa a uma problematização, introduzida por “como?” ou “porquê?”; caracteriza-se pois por uma passagem de uma esquematização inicial a um problema “questão”, a uma explicação e a uma conclusão - avaliação”.

Este tipo de texto tem por objectivo facilitar ao leitor a informação transmitida em textos variados: didácticos, ensaios, tratados científicos, definições, entre outros;

**- argumentativo,**

“tipo cuja arquitectura não é tão rígida como a do narrativo e que consiste na construção de um texto que visa modificar as opiniões do destinatário a propósito do discurso. O locutor procura demonstrar e/ou refutar uma tese, passa dos dados “premissas” a uma conclusão com a ajuda de argumentos e através de procedimentos de refutação, justificação, concessão com o apoio de conectores lógicos”.

Ou seja, é um texto que visa convencer ou persuadir o interlocutor através de uma argumentação lógica;

- **dialogal**, também designado conversacional, “consiste numa co-construção, numa sucessão de trocas hierarquizada, com fases convencionais de abertura e de fechamento, marcadas por fórmulas rituais”. Este tipo de texto realiza-se sempre que há interacção verbal entre dois ou mais interlocutores.

Dentro de cada um dos tipos de texto aqui apresentados encontramos uma multiplicidade de géneros textuais que inviabilizam a sua abordagem em contexto de sala de aula. Com efeito, “as tipologias discursivas não podem só por si fornecer uma base suficientemente alargada para elaborar as progressões. Estas seriam sempre parciais e só atingiriam alguns aspectos do funcionamento verbal” (Pereira, 2001: 36).

Perante a multiplicidade de tipologias e géneros escritos, Dolz & Schneuwly apresentam um quadro (cf. Quadro 2) que evidencia a relação que é possível estabelecer entre géneros e tipos de texto.

<b>Domínios sociais de comunicação</b> <b>Aspectos tipológicos</b>	<b>Exemplos de géneros escritos e orais</b>
Cultura literária ficcional Narrar	conto maravilhoso; conto de fadas; fábula; lenda; narrativa de aventura; narrativa de ficção científica; biografia romanceada; novela; (...)
Documentação e memorização de acções humanas Relatar	relato de experiência vivida; relato de uma viagem; diário; testemunho; autobiografia; curriculum vitae; notícia; (...)
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar	textos de opinião; diálogo argumentativo carta de leitor; carta de reclamação; carta de solicitação; discurso de defesa; artigos de opinião; (...)
Transmissão e construção de saberes Expor	texto expositivo; exposição oral; seminário; conferência; comunicação oral; palestra; artigo enciclopédico; texto explicativo; relatório científico; (...)
Instruções e prescrições Descrever Acções	instruções de montagem; receita; regulamento; regras de jogo; instruções diversas; (...)

**Quadro 3 - Tipos e Géneros Textuais (Dolz & Schneuwly, 1996: 64-66)**

Segundo os mesmos autores, a interligação/relação subjacente aos tipos e aos géneros textuais,

“est qu’il y a une affinité suffisamment grande entre les genres regroupés pour que des transferts s’opèrent aisément de l’un à l’autre, hypothèse fondée sur l’idée d’une dominante en ce qui concerne les capacités psychologiques impliquées dans chaque regroupement” (1996: 66).

Entendemos, assim, que esta relação fica a dever-se ao facto de existirem múltiplas afinidades entre diferentes géneros de um mesmo grupo textual, possibilitando, portanto, a transferência de competências a ter em conta no processo de apropriação pelos alunos do funcionamento discursivo de cada tipo de texto. Os géneros textuais parecem ter uma clara aplicabilidade didáctica, uma vez que são considerados unidades globais, culturais e socialmente tipificadas, necessárias para a aprendizagem da escrita. Posto isto, acreditamos que a tipologia de textos deve integrar um número restrito de

tipos, de modo a que o aluno os possa aprender e dominar facilmente, e ter em conta que os critérios de pertença de um determinado texto a um tipo particular devem poder ser aplicados facilmente, mobilizando critérios linguísticos e/ou extralinguísticos. O conhecimento de diversos tipos de textos deve ainda trazer informações novas e pertinentes acerca do funcionamento dos textos (por exemplo: utilização de determinadas unidades linguísticas, estrutura textual, ligação ao contexto, normas sociais a aplicar). Assim sendo, é essencial pôr os alunos, o mais cedo possível, em contacto com uma grande variedade de textos, para que este se vão apropriando e tomando consciência das especificidades de cada um (cf. Pereira, 2000; Bronckart, 1985).

Após esta breve referência aos diferentes tipos de texto, como enunciámos no início deste ponto, abordaremos de seguida, com mais pormenor, o texto narrativo.

### **2.3.1 - O género narrativo - especificidades**

Mediante as leituras que fomos efectuando, apercebemo-nos de que a palavra “narrativa” se trata de um vocábulo que pode gerar alguma ambiguidade, na medida em que apresenta uma variedade de sentidos (cf. Almeida & Lamas, 2000: 337). Importa, por isso, tentar delimitar o conceito, no âmbito do nosso estudo e, posteriormente, analisar as suas características. A narrativa poderá ser entendida enquanto género literário, no entanto numa abordagem em contexto sala de aula do 1.º CEB é estudada como um tipo de texto com determinadas características específicas.

Segundo o *Dicionário Breve de Termos Literários*, a narrativa é um

“termo polissémico que tanto pode designar o género literário épico ou narrativo, que inclui a epopeia, o romance, a novela, o conto, a fábula, o apólogo, etc, como o conjunto de relatos organizados por critérios temáticos (narrativa de viagem), geográficos (...) ou estético-literários (narrativa romântica)” (1997:146).

De um modo geral, podemos definir a narrativa como o acto de narrar, oralmente ou por escrito, um determinado acontecimento, real ou fictício, um episódio, um facto histórico ou uma lenda, que muitas vezes pode procurar cumprir as funções socioculturais das épocas em que surge. Num sentido mais

restrito, a narrativa pode ainda ser entendida como um enunciado e como uma diegese (cf. Oliveira, 1995: 180).

No quadro do nosso estudo, entendemos a narrativa como o relato de factos ou acontecimentos que surgem encadeados numa estrutura que se articula, geralmente, de forma lógica em cinco momentos ou partes (situação inicial, transformação, fase de acções, resolução e situação final) (cf. Adam, 1992).

No estado inicial ou situação inicial, designado por outros autores como introdução ou exposição (cf. Oliveira, 1996:187), são apresentadas e/ou caracterizadas as personagens através de elementos descritivos, bem como o tempo e o espaço em que decorre a acção.

O primeiro momento que corresponde ao estado inicial, formado por um ou dois parágrafos, deve conter as respostas às cinco questões fundamentais deste tipo de texto: “Quando?”, “Onde?”, “Quem?”, “O quê?”, “Como?” e “Porquê?” (por exemplo, *Era uma vez um Rei que morava num palácio muito grande. O Rei tinha uma filha muito bela que gostava de andar a cavalo e se perdeu durante uma tempestade, tendo-se abrigado numa cabana abandonada*).

Na transformação ou complicação, antes designada por desenvolvimento ou enredo, surge o conflito, que vem alterar a situação inicial de equilíbrio. Este momento é a parte fundamental do texto narrativo. Na sua forma mais simples, pode ser constituído por uma única acção principal que se vai desenrolando de forma organizada. No entanto, podem igualmente existir acções secundárias que complementam a acção principal. Ao longo da transformação, ocorrem diferentes situações de equilíbrio e desequilíbrio, desenvolvidas em sequência temporal até que seja atingido um *clímax* (cf. Propp, 1983: 149; Adam, 1992) (por exemplo, *Alguns dias depois, um pastor que pastoreava o seu rebanho, ouviu um pequeno gemido. Dirigiu-se até à cabana e encontrou a princesa assustada e muito debilitada*).

A fase de acções é entendida, segundo Adam, como o agrupamento dos acontecimentos ocorridos na fase anterior.

Na resolução, antes designada por desfecho, desenlace ou conclusão (cf. Oliveira, 1995: 188) é encontrada uma solução, geralmente favorável, para o problema desenvolvido ao longo da fase de transformação e restabelecido o

equilíbrio da situação inicial. Ou seja, é o “conjunto concentrado de eventos, que (...) resolve tensões acumuladas ao longo [da acção da narrativa] e institui uma situação de relativa estabilidade que em princípio encerra a história” (Reis, 1995: 91). Os casamentos, as conquistas, os reencontros, as mortes, são exemplos de acontecimentos susceptíveis de constituírem desenlaces numa narrativa (cf. Propp, 1983: 149) (por exemplo, *A princesa regressa ao palácio e é salva e o Rei quis dar uma recompensa ao pastor, mas este recusou-a*).

Segundo Pereira (2001), existe ainda um estado final ou situação final que corresponde à moral da história, cumprindo desse modo a função sociocultural da narrativa, mencionada anteriormente (por exemplo, *Podemos fazer o bem, sem esperar uma recompensa*).

Podemos resumir esta estrutura da narrativa à luz das palavras de Todorov:

“uma narrativa ideal começa por uma situação estável a qual uma força qualquer irá perturbar. Disso resulta um estado de desequilíbrio; pela acção de uma força em sentido inverso, é restabelecido o equilíbrio; o segundo equilíbrio é bem parecido com o primeiro, mas eles jamais são idênticos. Consequentemente, existem dois tipos de episódios numa narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado para o outro” (1973: 82).

Uma das principais características que encontramos na narrativa é a atitude de distanciamento assumida pelo narrador, uma vez que ela nos dá a conhecer algo que é objectivamente distinto do sujeito que relata, já que “não é o narrador que constitui o centro da atenção da narrativa, mas sim as coisas, os lugares, as personagens, os acontecimentos (...) [ou seja] a história, em cuja representação [o narrador] procura investir uma atitude racional, mais do que emocional” (Reis, 1995: 349), instituindo assim uma alteridade entre o sujeito que narra e o objecto do relato. Outra característica presente na narrativa reside na tendência para a exteriorização, pela caracterização e descrição de um universo autónomo de personagens, de espaços e de eventos e ainda pela tentativa do narrador, sobretudo o narrador não participante, de adoptar uma atitude neutra perante este universo, como já foi referido anteriormente. Por último, podemos ainda apontar uma outra característica à narrativa, que se relaciona com a dinâmica temporal, decorrente da evolução

temporal em que se inscreve a acção (cf. Reis, 1995: 263; Almeida & Lamas, 2000: 337-338).

Segundo Reis (1995), a narrativa assume-se como um fenómeno eminentemente dinâmico que implica mecanismos de articulação que, por sua vez, asseguram essa mesma dinâmica: a história e o discurso. Esta articulação entre ambos é feita através do acto de narração que se aprofunda mediante a particularização de categorias da história: a personagem “e as suas modelações de relevo, composição e caracterização”, o espaço “e os seus diversos modos de existência” e a acção “e as suas variedades compositivas” (Reis, 1995: 264). Estas categorias da história submetem-se ainda a procedimentos de representação construídos no plano do discurso: o tempo que é relativo, uma vez que o tempo histórico não existe, “compreende virtualidades de tratamento em termos de ordenação [e] de velocidade da narrativa” e a perspectiva da narrativa que “condiciona a imagem que da história se faculta, com inevitáveis projecções subjectivas” (ibidem). Podemos ainda dizer que a narrativa se caracteriza pelos organizadores temporais como “durante o dia”, “no dia seguinte”, “à noite”, utilizados para situar a acção (cf. Cordeiro et al, 2004: 31).

No que diz respeito aos sub-géneros do texto narrativo, entendemos que, tal como já referido, é difícil fazermos uma sistematização dos mesmos. No entanto, para melhor compreendermos a escrita do texto narrativo, dada a sua complexidade, seria necessário trabalhar os seus vários géneros, ao longo de todo o percurso escolar. Como veremos adiante, no capítulo terceiro do nosso estudo, optámos por cingir o nosso trabalho ao sub-género fábula, com alunos do 1.º CEB por entendermos que este sub-género poderia constituir-se como uma via de promoção da interdisciplinaridade, permitindo desenvolver inúmeras competências a nível, não só da dimensão textual da aprendizagem da escrita como também competências essenciais e específicas, em crianças deste ciclo de ensino, tendo em conta o seu carácter generalista e globalizador (cf. Sá, 2009).

Vejamos, então, a natureza e características da fábula e os principais escritores que a promoveram (cf. Reis, 1995; Gomes, 2000). Este subgénero da narrativa, supõe-se que tenha tido origem na Grécia Antiga, encontrando-se especialmente ligado à figura de Esopo. Segundo a tradição, Esopo era um

escravo cujo humor e esperteza eram indissociáveis de um notável talento de efabulador, características que lhe terão proporcionado a libertação da escravatura. Alguns anos após a sua morte, uma narrativa popular sobre a vida deste autor, quase mítico, terá estado na origem do “Livro de Esopo”, que veio a inspirar diversos fabulistas de épocas posteriores (cf. Gomes, 2000: 175).

No que diz respeito às características da fábula, podemos dizer que esta partilha, no essencial, da estrutura dos outros géneros narrativos. Trata-se de um género que tanto podemos encontrar em grandes autores da Antiguidade Grega (Esopo, Hesíodo, Fredo) e até mesmo na actualidade. No entanto, a verdade é que actualmente, a fábula está muito longe de constituir um género narrativo com projecção sociocultural efectiva. Em épocas como a de La Fontaine, as fábulas ocupavam um lugar importante e até passavam pelo domínio da reflexão filosófica, tal como tentaram autores como Almeida Garrett e João de Deus ao cultivarem com propriedade a fábula. Mais recentemente, “a literatura tende a retrair ou a ocultar esse pendor abertamente moralizante que outrora se reconhecia na fábula” (Reis, 1995: 153). Hoje em dia, os textos são muito simplificados e pouco ou nada têm da subtileza, da ironia e ambiguidade de sentido, das múltiplas referências de carácter mitológico, nem tão pouco se assemelham ao nível de elaboração poética e versificatória das fábulas inicialmente escritas por La Fontaine (cf. Gomes, 2000: 176).

Este género da narrativa apresenta algumas especificidades, como a sua tradição literária, que maioritariamente adopta o discurso versificado,

*Le monde est plein de gens qui ne sont pas plus sages: Tout Bourgeois veut bâtir comme les grands Seigneurs,  
Tout petit Prince a des Ambassadeurs,  
Tout Marquis veut avoir des Pages*  
(La Fontaine, “La grenouille qui se veut faire aussi grosse que le boeuf”, Fables, p. 53, in *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*).

A fábula traduz uma acção simples e pouco extensa, interpretada por protagonistas também não excessivamente complexos. Geralmente, as personagens são animais irracionais, mas humanizados (cf. Gomes, 2000: 175; Reis, 1995: 152).

Esta personificação dos animais fica a dever-se ao carácter moralizador, geralmente contido nas fábulas, já que este género da narrativa pretende

conduzir o leitor a uma conclusão de tipo moral ou filosófico exercendo sobre o receptor uma acção moralizadora que confirma as potencialidades perlocutórias que neste género da narrativa se reconhecem (cf. Gomes, 2000: 175; Reis, 1995: 152). Assim, o facto dos protagonistas das fábulas serem animais, “permitiria aos seus autores formular, sem perigo imediato, verdades disfarçadas, as quais teriam por vezes como destinatários figuras socialmente poderosas” (Gomes, 2000: 176).

A fábula apresenta, assim, uma estrutura simples com elementos (tipo de acção, personagens) que facilmente se coadunam com outras matérias do currículo.

No que diz respeito à abordagem pedagógica deste género narrativo, tal como referimos anteriormente, esta pode ser perspectivada de uma forma interdisciplinar que permita aos alunos o desenvolvimento de competências a vários níveis. Se tivermos em consideração o projecto por nós desenvolvido que apresentamos no capítulo seguinte podemos dizer que, no âmbito da área de Estudo do Meio, é possível contribuir para o desenvolvimento de competências no âmbito do domínio e da compreensão do dinamismo das inter-relações entre o natural e o social, uma vez que no final do 1.º ciclo os alunos deverão ser capazes de identificar relações entre as características do meio e as características e comportamentos dos seres vivos (cf. Ministério da Educação, 2001: 83). Foi com este contributo que, a par do desenvolvimento do nosso projecto *Wikifabulástica*, procurámos desenvolver actividades de pesquisa que permitiram aos alunos “comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modo de vida”, “reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais” e “reconhecer as deslocações dos animais”. Este trabalho resultou na produção, em grupo, de fábulas que correspondessem de acordo às características deste sug-género da narrativa, descritas neste ponto.

## **2.4 – A escrita colaborativa com recurso a uma Wiki**

Tal como vimos no ponto anterior as fábulas são um subgénero narrativo que nos permite trabalhar diferentes áreas disciplinares do currículo sendo uma dessas áreas as TIC.

Como tal, pretendemos estabelecer uma ponte de ligação entre as potencialidades das TIC, nomeadamente de uma ferramenta da Web 2.0, e o desenvolvimento das competências de escrita, mais propriamente da dimensão textual.

A aprendizagem colaborativa tem vindo a tornar-se um conceito recorrente nas actuais correntes pedagógicas e didácticas. Em articulação com uma didáctica para a autonomia e para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual do indivíduo, a aprendizagem colaborativa está a ser promovida como uma prática válida e valorizada, conduzindo à exploração de atitudes de valor social, como a inter-ajuda (cf. Loureiro, 1994).

O desenvolvimento pessoal e social do aluno ocorre em diferentes momentos de interacção, quer dentro da escola, quer fora dela. A socialização, mais presente nas actividades extra-curriculares, como o desporto escolar, os clubes em torno de diversos temas, as peças de teatro, na medida em que promovem a colaboração entre os participantes, deverá ser igualmente transposta para o contexto da sala de aula, na medida em que esta tem como grande finalidade, entre outras, fomentar atitudes e relações sociais entre os alunos (cf. Arends, 1994). Diferentes formas sociais de trabalho diversificadas atribuem um papel muito importante ao espírito colaborativo, daí ser pertinente implementá-las em sala de aula, desde cedo. O desenvolvimento de trabalhos em (pequenos) grupos pode criar em cada membro do grupo determinadas atitudes e valores como a tolerância, a flexibilidade e a capacidade de confrontar diferentes pontos de vista através dos quais se cria uma vasta riqueza de experiências educativas (Redondo & Hidalgo, 2001). Assim, o aluno vai construindo uma estrutura pessoal e social que envolve determinadas capacidades através das quais este se torna um cidadão cada vez mais responsável, na vida em sociedade aprendendo a conviver e a ser (cf. Capítulo I, ponto 1.2 deste estudo).

Ao debatermos a importância da aprendizagem colaborativa, não podemos descurar Vygotsky (1978), uma vez que a sua teoria concebe o desenvolvimento humano a partir de relações sociais que se estabelecem no decorrer da vida. A teoria sócio-construtivista vygotskyana vai ao encontro do que escrevemos no capítulo primeiro deste trabalho, relativamente às competências para o século XXI, uma vez que nela se defende que o trabalho colaborativo contribui para o desenvolvimento pleno do indivíduo, possibilitando a interacção com os seus pares, interacção essa que é o ponto-chave da aprendizagem. O autor defende a teoria da zona de desenvolvimento proximal, na evolução intelectual de cada criança, havendo uma interacção constante e continuada entre processos internos e o mundo que a rodeia. Segundo Vygotsky, “what children can do with the assistance of others is even more indicative of their mental development than they can do alone”, isto é, quando auxiliada por outra pessoa – colega, professor, pais - a criança pode fazer mais do que faria sozinha, ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau do seu desenvolvimento (1978: 89).

Tendo em conta que a aprendizagem colaborativa desenvolve a interacção dos alunos com os seus pares, esta permite assim ao aluno uma participação mais activa e implicada no processo de ensino-aprendizagem. Para Almeida esta participação gera, nos alunos

“(…) auto-confiança e vontade de aprender, habilidades para cooperar com as tarefas de aprendizagem e com os participantes, de fomentar o respeito por si, enquanto pessoa e aprendente, tendo em atenção os seus estilos e preferências de aprender, ou seja, é uma forma de lhes proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento de [competências] sociais e de aprendizagem (...). Acreditamos que [o desenvolvimento de competências] em moldes colaborativos proporciona um quadro favorável a construções cognitivas e linguísticas, progressivamente verificadas ou modificadas aquando das interacções tidas em grupo” (2001: 18).

A mesma autora reforça a ideia de que a aprendizagem colaborativa contribui para que os alunos desenvolvam o seu potencial cognitivo para resolverem as actividades propostas pelo professor.

Na mesma linha de pensamento e no âmbito do desenvolvimento de competências de escrita colaborativa, inserem-se Graça & Pereira ao afirmarem que “le travail collaboratif s’inscrit donc dans une perspective

construtiviste de l'apprentissage [cet] apprentissage est donc conçu comme un processus continu de transformation de connaissances” (2006: 49).

Este processo de desenvolvimento contínuo de diferentes conhecimentos e capacidades associados a competências de escrita, enquanto ferramenta essencial para a integração e participação plena do indivíduo na sociedade e enquanto competência para o século XXI, está associado ao trabalho colaborativo, que justifica assim a sua escolha para este projecto de intervenção didáctica que privilegiou estratégias de aprendizagem de escrita (dimensão textual) com recurso a uma ferramenta da Web 2.0, fomentando a colaboração entre os alunos.

Como pudemos ver até agora, escrever é um acto muito complexo que envolve o domínio de competências a vários níveis.

Assim, dada a complexidade do acto da escrita, é necessário repensar o ensino das várias competências nele envolvidas e activar circuitos de interacção e colaboração na sala de aula, como facilitadores da aprendizagem dessas mesmas competências. Sabemos que hoje o ensino da Língua Portuguesa tende a alargar-se consideravelmente segundo dinâmicas e níveis de concretização bastante diferenciados numa dimensão em que emergem novos desafios e possibilidades em que as TIC podem assumir um importante papel pois, através da Internet, facultam-se novos meios e alargam-se as possibilidades de comunicação e participação alargada dos alunos já que a divulgação das produções escritas dos mesmos se pode estender a toda a comunidade escolar (cf. Barbeiro & Pereira, 2007: 7).

Referimo-nos, em particular, a um meio facultado pelas TIC: o ambiente Web 2.0, na medida em que incrementa a escrita colaborativa de textos. Um desses ambientes da Web 2.0, como vimos no capítulo anterior, é proporcionado pelas Wikis. Através destas ferramentas os alunos podem, em grupo, editar a informação que é disponibilizada *online*.

Desta forma, escrever em conjunto promove a interacção dos alunos e permite

“apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os problemas vão surgindo. A colaboração reflecte-se, por outro lado, na vertente emocional – igualmente

importante no estabelecimento da relação com a escrita – e no reforço do sentimento de participação” (Barbeiro & Pereira, 2007: 12).

Através da escrita colaborativa os alunos desenvolvem a capacidade de reflexão sobre a própria escrita e compartilham entre si o processo de compreensão da própria escrita através das suas interacções e trocas. Desta forma, o trabalho colaborativo na reescrita de um texto tem como principal objectivo

“enseñar a los alumnos lo que es incoherente, lo que es coherente y la manera de pasar de lo uno a lo otro. Se trata de una actividad completa de corrección, durante la cual los alumnos escriben un texto, leen y comentan a fondo las correcciones del professor hechas sobre éste y, siguiendo sus instrucciones precisas, lo reformulan” (Cassany, 2000: 96).

A construção colectiva de um texto, com recurso a uma Wiki, é importante porque se por um lado se partilham, numa prática social, as acções de escrever e interpretar o escrito, por outro é proveitosa a confrontação dos resultados finais de todos os grupos, já que a Wiki permite o armazenamento/arquivo dos conteúdos que lá vão sendo editados dando a possibilidade de partilhar informações com toda a comunidade virtual, bem como a possibilidade de outros membros, fora da escola, contribuírem para a melhoria do texto escrito (cf. Capítulo I).

Barbeiro refere que “a colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito” (1999: 77).

Deste modo, entendemos, nas palavras de Barbeiro, que a interacção e colaboração na escrita de um texto contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens múltiplas quer sociais, através das quais os alunos aprendem a ter em consideração a opinião dos outros, quer textuais, uma vez que o trabalho partilhado obriga a uma tomada de consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita, dada a necessidade de estes processos serem explicitados aos colegas.

Segundo Arends, estas competências sociais “são importantes na sociedade, já que muito do trabalho adulto é realizado em organizações amplas e interdependentes e as comunidades estão a tornar-se mais globais na sua organização” (1995: 172).

Os ambientes colaborativos de aprendizagem, como as Wikis, contribuem pois para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A imagem que apresentamos em baixo (cf. Ilustração 6) é uma metáfora da colaboração dos diferentes elementos de um grupo que podem construir uma página nas Wikis.



3

**Figura 6 - Escrita colaborativa em ambiente Wiki**

A nível pessoal, a escrita colaborativa nestes ambientes aumenta as competências de interacção e de comunicação efectivas dos alunos, incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico, diminui os sentimentos de isolamento e receio de crítica, aumenta a auto-confiança, a auto-estima e a integração no grupo e fortalece o sentimento de solidariedade e respeito mútuo, baseado nos resultados do trabalho em grupo. Ao nível da dinâmica de grupo, os ambientes colaborativos de aprendizagem possibilitam alcançar objectivos qualitativamente mais ricos em conteúdo, na medida em que reúnem propostas e soluções de vários alunos, incentivam os alunos a aprender entre pares, a valorizar os conhecimentos dos outros e a tirar partido das experiências das aprendizagens individuais, possibilitam uma maior aproximação entre alunos e um maior intercâmbio de ideias no grupo, fomentado o interesse e, desta forma, transformando a aprendizagem numa actividade social (cf. Romanó, 2003).

Importa também referir que o facto da escrita ser produzida por mais do que um autor, em colaboração, não anula a dimensão individual da relação que

<sup>3</sup> Imagem retirada de <http://www.educared.net/certameninternacional/blog/evolutics/resource/MediaWiki.jpg>

cada um estabelece com a linguagem escrita, uma vez que os vários autores não se fundem numa massa homogénea, sendo o texto comum resultado da gestão dessa complexidade de relações e de participações individuais. Do ponto de vista individual, de acordo com Barbeiro (2003), este confronto de interligações será um factor muito positivo que alargará as relações com a linguagem escrita.

Assim, o desenvolvimento global do indivíduo e das suas competências para o futuro é uma das grandes vantagens do trabalho colaborativo, o que justifica a sua escolha para este trabalho. Em contexto sala de aula, a experiência colaborativa consiste em criar grupos de trabalho entre os alunos, por forma a levá-los a “maximizar” a sua aprendizagem (cf. Johnson & Holubec, 1984).

No entanto, para que haja verdadeira colaboração, são necessários outros elementos para além da divisão da turma em grupos. É necessário conceber e implementar actividades articuladas que promovam o exercício efectivo do trabalho colaborativo, tal como veremos no capítulo seguinte.

Em síntese, podemos dizer que a utilização das TIC, em contexto sala de aula, poderá desempenhar um papel facilitador no desenvolvimento de competências de escrita (produção textual), já que apresentam um carácter social e de partilha muito forte que pode influenciar os alunos para o trabalho colaborativo, através do qual desenvolvam atitudes de inter-ajuda.

Paralelamente à questão das TIC, acreditamos igualmente que ter consciência do processo de escrita é também algo que deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da escrita (dimensão textual), uma vez que, “escribir se asemeja a cualquier actividad compleja, como conducir o esculpir, que requiere saber service de varios utensilios para moldear el mármol o mover el coche”, ou seja, os alunos devem ser capazes de mobilizar determinadas aprendizagens e saberes para serem capazes de escrever um texto com coerência e coesão (Cassany, 2000: 19).

É assim nossa convicção que as competências em TIC e as competências de escrita, sejam fomentadas, desde os primeiros anos de escolaridade, de forma transversal, nas diversas áreas curriculares, como competências essenciais para o século XXI.

É por isso que consideramos que é imprescindível que o currículo do 1.º CEB seja gerido de tal forma que possa permitir o uso das TIC, no âmbito do desenvolvimento de competências de escrita (dimensão textual), de forma integrada e interdisciplinar.

Tendo apresentado o quadro teórico que suporta a nossa investigação, no capítulo seguinte, passamos a descrever as orientações metodológicas do nosso estudo.

### **Capítulo III – Orientações metodológicas do estudo**



## Capítulo III

### 3.1 – Metodologia de Investigação

O presente estudo insere-se na linha dos estudos qualitativos, cruzando as metodologias do estudo de caso e da investigação-acção, sendo a sua principal finalidade de investigação compreender as potencialidades de recursos multimédia no desenvolvimento de competências de produção escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a partir dos resultados de um projecto de intervenção implementado numa turma do 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Na linha de pensamento de Van den Akker, entendemos a investigação-acção como “ (...) a investigação com fins de desenvolvimento [que] visa dar, ao mesmo tempo, contributos práticos e científicos [com vista] à busca de soluções inovadoras para os problemas educativos, [sendo que] a interacção com os profissionais no terreno é (...) essencial! O fim último não é testar se a teoria, quando aplicada à prática é um bom preditor dos acontecimentos. A inter-relação entre a teoria e a prática é mais complexa e dinâmica”. (1999).

Assim sendo, a investigação-acção tem como objectivo promover mudanças sociais (cf. Bogdan & Biklen, 1994: 292), a partir da análise de problemas práticos, e é feita por um investigador que, muitas vezes, pode assumir dois papéis em simultâneo, o de profissional e o de investigador, no campo de acção. Com efeito, a investigação-acção “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” num processo sistemático de envolvimento, do investigador na realidade a estudar (cf. Bogdan & Biklen, 1994: 293). Trata-se de um trabalho em que o investigador se integra activamente, observando de perto e por algum tempo a realidade que lhe interessa, pretendendo modificá-la, sobre ela intervindo. Desta forma, o professor/investigador realiza uma acção no próprio campo de estudo, analisando os seus efeitos, procurando respostas que possam alterar a situação vivida num determinado contexto educativo, geralmente a sala de aula.

A compreensão dos acontecimentos passa, essencialmente, pela percepção, descrição e interpretação feitas pelo investigador e pelas pessoas que participam no projecto.

Sob a perspectiva de Cohen e Manion (1994), o desenvolvimento de um projecto de investigação-acção deverá obedecer a uma determinada sequência:

- 1º. Identificação, avaliação e formulação de um problema;
- 2º. Discussão preliminar e negociação entre as partes envolvidas: (professores, investigadores, patrocinadores...);
- 3º. Revisão bibliográfica para encontrar pontos de convergência com outros estudos;
- 4º. Possível modificação ou redefinição do problema inicial;
- 5º. Relação com a escolha dos procedimentos de investigação: amostras, instrumentos, recursos, etc;
- 6º. Escolha dos procedimentos de avaliação, tendo em consideração que a avaliação deverá ser contínua;
- 7º. Implementação do projecto, incluindo a recolha de dados;
- 8º. Interpretação dos dados, elaboração das conclusões e avaliação global do projecto.

Desta forma, Cohen & Manion (1994) e Denscombe (1999) descrevem este método, enunciado nos parágrafos anteriores, como prático, colaborativo, cíclico e auto-avaliativo.

A primeira etapa – identificação, avaliação e formulação de um problema – prende-se com o facto de a investigação-acção ter como objectivo lidar com problemas reais, tentando solucioná-los no contexto onde foram diagnosticados.

Por outro lado, a colaboração está relacionada com a ligação entre os professores e os investigadores, que trabalham em conjunto, sendo que os primeiros são os principais intervenientes no processo de investigação e assumem nele uma participação activa.

A investigação-acção é também caracterizada como sendo cíclica, tendo em conta que envolve um conjunto de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança que, posteriormente, são implementadas e avaliadas como ponto de partida do ciclo seguinte. Logo, esta metodologia converge para a melhoria e mudança das práticas vigentes. Trata-se, portanto, de um processo sistemático de aprendizagem orientado para a praxis, exigindo que esta seja

submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada (Jaume Trilla, 1998; Zubert-Skerrit, 1996, entre outros).

O grande objectivo desta metodologia é, pois, a reflexão sobre a acção a partir da mesma. Assim, apresenta-se como auto-avaliativa, pelo que as modificações são continuamente avaliadas e monitorizadas, numa perspectiva de flexibilidade e adaptabilidade, tendo como grande finalidade a melhoria informada da acção educativa.

Como tal, a investigação qualitativa do tipo investigação-acção proporciona aos professores uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo de ensino, o que lhes permite reflectir criticamente sobre a prática, criando a oportunidade de reformularem e melhorarem a sua rotina pedagógica.

O método de investigação-acção utilizado em investigação educacional insere-se no conjunto dos métodos qualitativos tendo os investigadores com este método a intenção de conhecer o sujeito como pessoa, sendo que o processo pelo qual a investigação se desenvolve se mostra mais ou tão importante que os resultados obtidos pelo mesmo. Como tal, a investigação realizada pelo professor na sala de aula, tendo como principal ponto de partida a necessidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, implica “o desenvolvimento, no professor (...) de uma atitude científica que o leve a interrogar o real e a questionar-se enquanto elemento desse real” (Esteves, 2002: 125).

Logo, no decurso da investigação-acção, os professores assumem o papel de investigadores, na medida em que a sua actividade se centra na intervenção no próprio campo educativo.

Por sua vez, o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Merriam, 1988 in Bogdan), sendo uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada para compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores, ou seja, “É uma investigação que se assume como [muito particular], isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos

em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006: 2).

Para Benbasat et al (1987) e Coutinho & Chaves (2002) um estudo de caso deve possuir as seguintes características:

- incidir sobre um fenómeno observado no seu ambiente natural;
- a recolha de dados deve ser feita recorrendo a diversos meios (observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, registos áudio e vídeo, diários, cartas, ...);
- deve analisar uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização,...);
- não utiliza formas experimentais de controlo ou manipulação;
- o investigador não precisa de especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes;
- os resultados dependem fortemente do poder de envolvimento do investigador, com os próprios sujeitos, dados e contexto;
- podem ocorrer mudanças na especificação do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador desenvolve novas hipóteses;
- a pesquisa está comprometida com as questões "como?" e "porquê?", e não com as questões “o quê?” e “quantos?”.

Nesta linha de pensamento, Yin (1994:13) define o estudo de caso com base nas particularidades do fenómeno em estudo e num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos.

Por outro lado, Bell (1989) afirma que o estudo de caso é a conjugação de um conjunto de métodos de pesquisa cuja principal preocupação é a interacção entre factores e eventos. Fidel (1992) refere que o estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo, ou seja, consubstancia-se em investigações de fenómenos à medida que ocorrem, muitas vezes sem qualquer interferência significativa do investigador.

O enquadramento do estudo de caso dentro dos métodos qualitativos é uma questão controversa, não havendo consenso entre os investigadores sobre a sua natureza. Segundo Coutinho & Chaves, “se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que estudos de

caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos” (2002). Assim sendo, o facto do investigador estar pessoalmente implicado na investigação confere aos planos qualitativos um forte cariz descritivo, daí que a grande maioria dos investigadores considere o estudo de caso como uma modalidade dos estudos qualitativos.

O objectivo do estudo de caso é também alvo de controvérsia por parte de vários autores. Na perspectiva de Fidel (1992), o objectivo primordial do estudo de caso é compreender o evento em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado. Para Yin (1994), o objectivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar e segundo Guba & Lincoln (1994), o objectivo é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Por seu lado, Ponte (1994) afirma que o objectivo é descrever e analisar. A estas operações, Merriam (1998) acrescenta um terceiro objectivo: avaliar.

Com o intuito de sistematizar os objectivos enumerados no parágrafo anterior, Gomez, Flores & Jimenez (1996: 99), referem que o objectivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Apesar das características e objectivos supracitados, o estudo de caso, enquanto estratégia de investigação, apresenta, segundo alguns autores, falta de rigor, embora existam maneiras de evidenciar a validade e fiabilidade do mesmo. Outro argumento comum e controverso prende-se com a subjectividade que o investigador imprime às inferências que faz na análise dos dados (cf. Yin, 1994).

Paralelamente a estas questões, apontam-se outras limitações ao estudo de caso na medida em que se por um lado existem “casos” em que a generalização não faz sentido, por outro existem estudos de caso em que os resultados podem, de alguma forma, ser generalizados, aplicando-se a outras situações. Refere-se ainda o facto dos planos de investigação dos estudos de caso serem habitualmente muito extensos e os investigadores necessitarem de imenso tempo para os concluírem (cf. Yin, 1994: 42).

Além disso, quando recorremos ao estudo de caso, deparamo-nos com problemas relacionados com a escrita, na medida em que os estudos exigem

uma descrição profunda, sendo necessário uma compreensão da forma como a linguagem dos materiais empíricos é transformada noutra linguagem verbal, ou seja, a construção teórica dos materiais empíricos deve ser directamente compreendida dentro de uma análise. A redacção do estudo de caso deve incluir a demonstração de conhecimentos (ex.: fórmulas ou equações) e apresentar uma linguagem clara e objectiva (Hamel et al., 1993).

Aquando do processo de recolha de dados recorre-se a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de bordo, o relatório, a entrevista e a observação. A utilização destes diferentes instrumentos constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação (cf. Brunheira, s/d).

Embora os métodos de recolha de dados mais comuns num estudo de caso sejam a observação e as entrevistas, nenhum método pode, à partida, ser descartado (Hamel et al., 1993).

Segundo Yin (1994: 92), a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo corroborar o mesmo fenómeno.

Após uma fase de tratamento dos dados traduzida em tarefas de identificação, transcrição e organização, obtém-se uma base de dados a partir da qual são trabalhadas as fases seguintes da análise dos dados (“a codificação” e a “criação de categorias”). No entanto, temos de ter em atenção o facto de não podermos generalizar os dados obtidos durante a investigação. Com efeito, em determinados estudos de caso, a generalização não faz qualquer tipo de sentido, devido à especificidade do “caso” ou pelo carácter irrepetível do mesmo (cf. Coutinho & Chaves, 2002).

No que diz respeito à validade interna, esta será “assegurada de diferentes maneiras: por triangulação – utilizando vários investigadores e/ou várias fontes de dados e/ou diferentes métodos; verificando se os dados recolhidos estão de acordo com o que os participantes disseram ou fizeram e se a sua interpretação foi correctamente feita; observando o fenómeno em estudo durante um período longo ou realizando observações repetidas do

mesmo; discutindo os resultados com outros investigadores; [e] envolvendo os participantes em todas as fases da investigação (Carmo & Ferreira, 1998).

Qualquer que seja o tipo de estudo, seja ele um estudo quantitativo ou um estudo qualitativo, o conceito de fiabilidade, neste contexto, relaciona-se com a possibilidade de reaplicar as conclusões a que se chega (Vieira, 1999), ou seja, com a possibilidade de diversos investigadores poderem chegar a resultados semelhantes sobre o mesmo fenómeno estudado utilizando, para isso, os mesmos instrumentos (Schofield, 1993; Yin, 1994; Mertens, 1998). Na realidade, trata-se de aferir se os dados recolhidos na investigação são estáveis no tempo e se têm consistência interna, especialmente se provierem de diversas fontes (Stake, 1995; Punch, 1998).

Num estudo de cariz quantitativo, o requisito da fiabilidade é facilmente alcançável, num estudo de caso, a garantia de fiabilidade torna-se mais difícil de alcançar, porque o investigador é o principal, e muitas vezes único, “instrumento” do estudo (Vieira, 1999) e, acrescentando que o “caso” em si mesmo não pode ser replicado ou reconstruído (Yin, 1994). No entanto, a questão da fiabilidade não pode deixar de ser colocada se queremos que ao estudo de caso seja reconhecida pertinência e valor (Yin, 1994).

Em suma, o estudo de caso representa uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, constituindo uma estratégia de pesquisa muito utilizada em Ciências Sociais.

Em síntese, um estudo de caso representa um método de investigação relevante, sobretudo porque assenta numa pesquisa intensiva e aprofundada de um determinado objecto de estudo, que se encontra bem definido, visando compreender a singularidade e globalidade do caso em simultâneo.

Tendo em conta o supra referido, organizámos o nosso estudo de acordo com as características da metodologia da investigação-acção e do estudo de caso.

A motivação para a realização desta investigação partiu de um problema identificado a partir da análise dos resultados de um pré-teste (cf. anexo III) aplicado ao público-alvo, de que daremos conta no ponto 3.3.

Surgiu, deste modo, a necessidade de conceber, implementar e avaliar um projecto de intervenção educativa que permitisse melhorar os índices da

competência de escrita (dimensão textual) e de literacia tecnológica dos alunos de uma turma do 1.º CEB. Este projecto consistiu na utilização concreta de uma Wiki, no processo de ensino-aprendizagem da escrita, com o intuito de compreender as suas vantagens tendo em mente solucionar o problema encontrado com a aplicação do pré-teste.

O nosso estudo constitui-se como um estudo exploratório, não sendo nosso intuito fazer generalizações mas sim produzir algum conhecimento na área da escrita colaborativa no 1.º CEB com recurso às TIC para um processo de ensino-aprendizagem onde as TIC desempenhem um papel importante na construção de conhecimento e no desenvolvimento de competências de escrita.

De modo a assegurar a fiabilidade do nosso estudo, recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados para se diminuir o grau de subjectividade característico de estudos desta natureza. Como tal, realizámos uma triangulação de informação baseada no cruzamento e confronto dos dados obtidos através de diversas técnicas e com diferentes instrumentos, de forma a alcançar resultados de forma mais segura, credível e objectiva (Carmo & Ferreira, 1998).

Tendo em conta que o propósito da investigação-acção é resolver problemas de ordem prática, ou seja, contribuir para a solução de problemas concretos e promover mudanças sociais pela intervenção e pela inovação, é precisamente nesta linha de pensamento que se insere o nosso projecto, uma vez que visámos implementar e avaliar a utilização concreta de uma *Wiki*, com o intuito de compreender quais as vantagens que os alunos podem usufruir com este tipo de recursos, no processo de ensino-aprendizagem de competências de escrita na sua dimensão textual.

Posto isto, passamos a apresentar, no ponto seguinte, o contexto de emergência do nosso estudo.

### **3.1.1 – Contexto de emergência do estudo**

Como temos vindo a explicitar nos capítulos anteriores, o pleno desenvolvimento de competências de escrita é “decisivo no desenvolvimento individual no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso

escolar e profissional e no exercício da plena cidadania” (CNEB, 2001: 31), bem como, a introdução das tecnologias de informação e de comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a cidadania, “valorizando os múltiplos papéis do cidadão através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos” (*ibidem*, 191).

Tendo consciência da importância das competências de escrita, entendemos que o nosso projecto de intervenção, como já foi referido anteriormente, deveria contemplar actividades relacionadas com a dimensão textual da escrita. Desta forma, com o intuito de avaliar as capacidades e competências dos alunos, nesta área, iniciámos o projecto com um pré-teste no qual foi pedido que as crianças desenvolvessem uma narrativa (fábula). Após um primeiro olhar sobre as narrativas de cada grupo, constatámos que os alunos não dominavam competências de escrita, nomeadamente as competências compositiva, ortográfica e gráfica.

Assim tendo em conta os resultados obtidos no pré-teste e considerando que este foi feito em suporte papel, suporte que os alunos estão habituados a utilizar diariamente e, retomando o pensamento do CNEB, considerámos pertinente fazer um trabalho de revisão textual, numa lógica de “sequência didáctica” recorrendo para tal a um ambiente Web 2.0 – *Wiki*. Entendemos que é pertinente promover uma educação onde as TIC estejam presentes desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que “Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach” e “Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives” (Prensky, 2001).

Durante a implementação do nosso projecto de intervenção para além do papel de monitorização, no que diz respeito à recolha de dados e avaliação das actividades, preenchemos igualmente o papel de observadora participante e de construtora dos materiais didácticos.

No ponto seguinte apresentamos em pormenor as questões e os objectivos que suportam este estudo.

### 3.1.2 – Questões e objectivos de investigação

Ao desenvolvermos o projecto de intervenção *Wikifabulástica*, inserido no estudo sobre “A utilização de uma *Wiki* no desenvolvimento de competências de escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico” procurámos fomentar nos alunos o gosto pela escrita e pela leitura, encontrando nas TIC um forte alicerce para desenvolver competências de escrita.

Deste modo, delineámos as seguintes questões orientadoras:

- ◆ Como é que a utilização de uma *Wiki* pode promover o desenvolvimento de competências de escrita (dimensão textual) em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- ◆ De que forma a *Wiki* pode desenvolver atitudes de inter-ajuda e de colaboração no trabalho didáctico com a escrita?

Decorrentes destas questões, definimos um conjunto de objectivos de investigação ligados às questões às quais pretendemos dar resposta com a concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de um projecto de intervenção focalizado no desenvolvimento de competências de escrita colaborativa com recurso a uma *Wiki*. Foram, então, nossos objectivos:

- Compreender o impacto da utilização concreta de uma *Wiki*, no desenvolvimento de actividades colaborativas promotoras de competências de escrita;
- Conceber, desenvolver em contexto escolar e avaliar um projecto de investigação-acção, no âmbito da Língua Portuguesa, com vista ao desenvolvimento de competências de escrita colaborativa, através da construção orientada de um fabulário da turma;
- Analisar modalidades de articulação da produção escrita, em Língua Portuguesa, com o uso das TIC.

## **3.2 – Apresentação do projecto de intervenção – Wikifabulástica**

### **3.2.1 – Caracterização do contexto**

O projecto de intervenção foi implementado numa turma do 1.º CEB do agrupamento de escolas de Avintes. Este agrupamento é formado pela escola sede, a E.B. 2/3 de Avintes, e seis escolas do 1º ciclo: E.B. 1 de Cabanões, E.B. 1 de Aldeia Nova, E.B. 1 do Palheirinho, E.B. 1 de Fontiela, E.B. 1 de Espinhaço e E.B. 1 do Magarão.

A maioria dos alunos que frequentam as escolas deste agrupamento faz uma apreciação muito positiva destas, no entanto afirmam que o equipamento e o espaço exterior das mesmas está em mau estado. Acrescentam ainda a inexistência de espaços adequados para a prática desportiva e convívio. A insegurança e a indisciplina são também problemas registados pelos alunos, ainda que com menor peso (in Projecto Educativo).

A estrutura informática das escolas do 1.º ciclo foi montada pela Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia mas por diversas ordens de factores a realidade de cada escola do agrupamento em termos informáticos não é exactamente a mesma.

A implementação do projecto de intervenção didáctica decorreu no 2.º período do ano escolar 2008/2009 durante o horário lectivo das crianças (9h00min – 10h30min).

Neste projecto participou a turma do 3.º e 4.ºanos da E.B.1/J.I. de Fontiela, situada em Avintes – Concelho de Vila Nova de Gaia, constituída por 21 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade, dos quais 14 estão matriculados no 3.º ano de escolaridade e 7 no 4.º ano.

Relativamente ao grupo do 3.º ano, três alunos encontram-se a um nível de aprendizagem de 2.º ano, sendo alunos que apresentam várias dificuldades nos domínios da leitura e da escrita; dois outros alunos estão abrangidos pelo ensino especial, sendo que um deles acompanha o currículo proposto para o 3.º ano, dado que os seus problemas de aprendizagem (Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade) são do foro comportamental, enquanto que um outro mostra grande desmotivação e desinteresse pelas actividades escolares, nem sempre acompanha o grupo, revelando grande instabilidade emocional e

afectiva. Ainda dentro deste ano de escolaridade, convém referir que há um aluno que apresenta uma enorme instabilidade emocional que condiciona o seu empenho e interesse.

Os restantes alunos do 3.º ano formam um grupo heterogéneo, onde as maiores dificuldades se centram na área da Língua Portuguesa, nomeadamente na compreensão na leitura e na correcção ortográfica<sup>1</sup>.

No que concerne ao grupo de 4.º ano, podemos considerá-lo menos heterogéneo. Neste nível de escolaridade, os grandes problemas a apontar, no campo da Língua Portuguesa, são no âmbito da produção textual.

No campo comportamental a turma evidencia uma fraca capacidade de cumprir regras e manter um comportamento adequado à sala de aula. Todavia, os alunos são interessados e bastante rápidos na resolução das tarefas propostas<sup>2</sup>.

Em suma, importa dizer que se trata de uma turma heterogénea onde existem diferentes níveis de escolaridade e de desenvolvimento quer cognitivo, quer comportamental e sócio-afectivo.

### **3.3 – O projecto de intervenção**

O projecto de intervenção, *Wikifabulástica*, foi implementado nos dias 5, 19, 20, 26, 27 de Fevereiro e 5 e 6 de Março de 2009, das 9 horas às 10 horas e 30 minutos, conforme o horário disponibilizado pela docente da turma. Durante este período, o projecto articulou-se essencialmente com o desenvolvimento das áreas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio.

Este projecto teve como objectivo promover a aquisição e desenvolvimento de competências a nível da produção textual, bem como competências a nível das novas tecnologias, tendo em vista alcançar e desenvolver novas competências para o século XXI, enquanto pilares fundamentais para a educação, tal como vimos anteriormente.

---

<sup>1</sup> Estes dados baseiam-se na análise dos processos individuais dos alunos, no projecto curricular de turma e em informações fornecidas pela docente da turma.

<sup>2</sup> Com base em informações resultantes da observação directa em sala de aula, feita pela investigadora, de dados recolhidos junto dos alunos e da docente e dos processos individuais dos alunos.

O produto final deste projecto visava a construção de um fabulário de turma – *Wikifabulástica* – constituído pelas fábulas criadas pelos sete grupos formados no início da implementação do projecto. O nome *Wikifabulástica* foi proposto pelos alunos numa tentativa de conciliarem conceptualmente a Wiki com as fábulas.

No ponto seguinte apresentamos a descrição das sessões do projecto.

### **3.3.1 – Descrição das sessões do projecto de intervenção**

Para que se possa fazer uma leitura geral das actividades realizadas ao longo das sessões, apresentamos o quadro 4 que fornece uma visão global do projecto, de forma sucinta: as sessões, os objectivos de investigação, os objectivos educativos, as actividades e os instrumentos de recolha de dados.

Sessões	Objectivos de Investigação	Objectivos Pedagógicos	Actividades	Instrumento de recolha de dados
1. <sup>a</sup> Sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar níveis de desempenho da competência de produção escrita (texto narrativo – fábula);</li> <li>- Conhecer o contexto tecnológico das crianças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar a cooperação entre os alunos na construção de um texto narrativo (fábula).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de uma ficha de trabalho (produção de um texto narrativo – fábula – em grupo);</li> <li>- Preenchimento de um questionário (Q1).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de trabalho (pré-teste);</li> <li>- Grelha de análise das produções escritas;</li> <li>- Questionário.</li> </ul>
2. <sup>a</sup> Sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepcionar a familiarização dos alunos com as TIC, principalmente no manuseamento de uma Wiki.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarizar os alunos com as TIC, nomeadamente no manuseamento de uma Wiki.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração e manuseamento de uma Wiki.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PikiWiki – trabalho realizado pelos alunos nesta ferramenta;</li> <li>- Notas de campo.</li> </ul>
3. <sup>a</sup> Sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o desenvolvimento de conhecimentos ao nível das características do texto narrativo – fábula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o gosto pela escrita;</li> <li>- Promover a descoberta de aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua escrita, a partir da análise de um determinado tipo de texto (fábula).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de uma fábula diferente, por grupo, na <i>PikiWiki</i>;</li> <li>- Levantamento das características deste tipo de texto, em grande grupo;</li> <li>- Organização da informação em quadro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de análise das fábulas, na <i>PikiWiki</i>;</li> <li>- Quadro de sistematização das características das fábulas;</li> <li>- Notas de campo.</li> </ul>
4. <sup>a</sup> Sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar a capacidade de selecção de informação pertinente em diversas fontes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de selecção e organização de informação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa em vários recursos: <i>Internet</i>, enciclopédias, livros..., de informação relativa aos animais que trabalharam na fábula;</li> <li>- Preenchimento dos Bilhetes de Identidade dos Animais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilhetes de Identidade dos animais, preenchidos pelos alunos;</li> <li>- Notas de campo.</li> </ul>
5. <sup>a</sup> Sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar níveis de desempenho das competências em TIC (manuseamento de uma Wiki) e em Língua Portuguesa;</li> <li>- Conceber, implementar e avaliar a utilização concreta de uma Wiki;</li> <li>- Compreender possíveis vantagens deste tipo de abordagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a capacidade do uso das TIC;</li> <li>- Desenvolver competências de escrita;</li> <li>- Mobilizar conhecimentos vários na produção colectiva de uma fábula numa Wiki.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita de um texto narrativo (fábula), na <i>PikiWiki</i>, em grupo, de acordo com os animais que os alunos trabalharam.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produções escritas dos alunos, na <i>PikiWiki</i>;</li> <li>- Notas de campo.</li> </ul>

<p><b>6.ª Sessão</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recolher as opiniões dos alunos relativamente aos objectivos do projecto e às actividades preferidas;</li> <li>- Avaliar conhecimentos adquiridos na área das TIC (noção e funcionamento da Wiki);</li> <li>- Aceder às representações dos alunos sobre as aprendizagens efectuadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer reflectir sobre o desenvolvimento do projecto em termos de conhecimentos e competências adquiridas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento de um questionário (Q2).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionário.</li> </ul>
--------------------------	--	---	--	---

**Quadro 4 - Breve apresentação das sessões do projecto**

Para um conhecimento mais pormenorizado das actividades realizadas e das competências a desenvolver, bem como das actividades planificadas para as diferentes sessões veja-se, em anexo, a visão conjunta das sessões do projecto de intervenção (cf. anexo I).

Antes de iniciarmos as sessões de trabalho com os alunos, no dia 5 de Fevereiro de 2009, apresentámo-nos à turma e explicámos em que consistia o projecto, por sugestão dos alunos iríamos desenvolver com eles. Este projecto, como já referimos, viria a denominar-se *Wikifabulástica*, por sugestão dos alunos.

Seguidamente, passamos a descrever cada uma das sessões do projecto, por nós planificadas e desenvolvidas.

### **Sessão 1 – *Produção escrita inicial (pré-teste)***

Esta sessão teve início às 9 horas do dia 5 de Fevereiro.

Iniciámos a sessão questionando os alunos sobre se tinham animais domésticos e quais os cuidados que dispensavam aos mesmos. Após uma discussão sobre animais domésticos e sobre o seu tratamento, perguntámos às crianças se conheciam histórias com animais e que nome se dá a esse tipo de texto. A turma referiu o livro “Histórias pequenas de bichos pequenos” pois era a obra que nesse momento estavam a explorar, com a professora da turma. Dissemos aos alunos que não era desse tipo de texto que estávamos a falar. Assim sendo, fizemos referência a alguns títulos de fábulas como “A lebre e a tartaruga”, “O rato do campo e o rato da cidade” e a partir daqui os alunos foram dizendo mais títulos. Após terem mencionado alguns títulos de fábulas, questionámos os alunos mais uma vez sobre este tipo de texto. Enunciámos alguns tipos de texto e a turma disse que estávamos a falar de fábulas, um tipo de texto que pode ser narrativo.

Terminado este breve diálogo, formámos sete grupos de trabalho fazendo com que cada um fosse composto por alunos de ambos os anos de escolaridade (3.º e 4.º anos). Depois, propusemos a redacção de uma história sobre dois animais, os quais seriam indicados através do sorteio de cartas (cf. anexo II). Para proceder ao sorteio das cartas, cada grupo elegeu um aluno responsável por escolher as mesmas. Durante alguns minutos os grupos

partilharam ideias acerca dos animais sorteados e todos os grupos pediram para trocar uma das cartas sorteadas pois, segundo eles, alguns pares de animais não faziam muito sentido. Assim sendo, demos oportunidade aos grupos de trocarem uma das cartas para que pudessem obter dois animais para a escrita da fábula.

Num momento posterior, distribuímos por cada grupo uma ficha de trabalho (cf. anexo III) em que era pedido que escrevessem uma história com os dois animais. Ao longo da escrita da história, os alunos foram-nos questionando sobre dúvidas que surgiam, principalmente no que diz respeito à ortografia e à concordância verbal entre sujeito e verbo.

Concluída a actividade anterior, distribuímos um inquérito (cf. anexo IV), explicado oralmente, por nós, com questões relacionadas com o contexto tecnológico da turma.

Para finalizar, pedimos a opinião aos alunos acerca da primeira sessão e agradecemos a disponibilidade dos mesmos por nos terem recebido tão bem.

## **Sessão 2 – A Wiki vem à sala de aula e...**

Antes dos alunos entrarem na sala, procedemos à ligação dos computadores à Internet através de um *Switch*, sendo que o computador da sala de aula, com ligação directa à Internet foi o nosso “servidor”, ou seja, com um cabo de rede ligámos o computador ao *Switch* e a partir deste estabelecemos ligações com os restantes computador com os cabos de rede, tal como fica ilustrado pela figura seguinte:

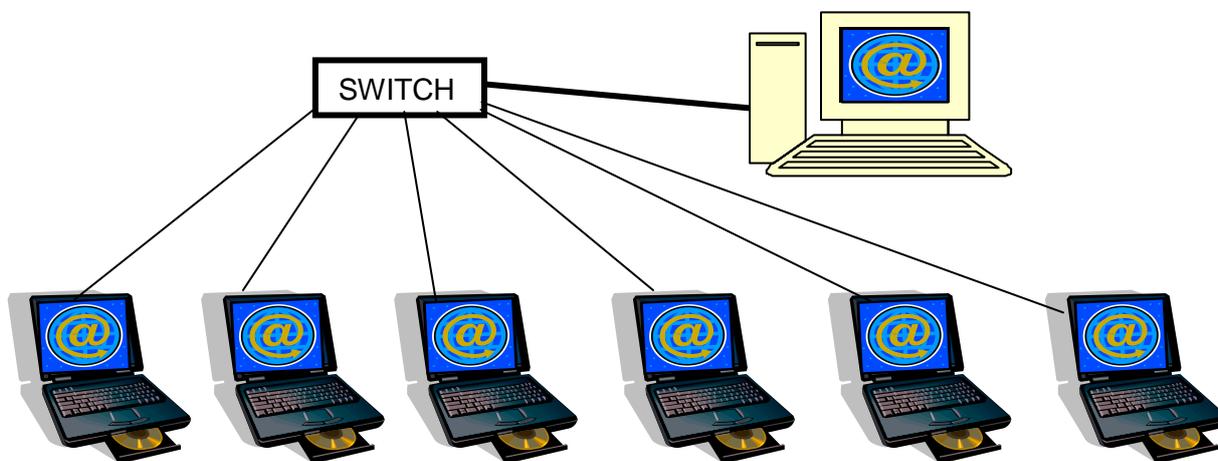


Figura 7- Ligação dos computadores em rede

Iniciámos esta segunda sessão perguntando aos alunos se tinham gostado da primeira aula dinamizada por nós e se tinham alguma questão a colocar. A turma levantou o braço e foi unânime na dúvida: “O que é uma *Wiki?*”, última pergunta do inquérito.

Dialogámos em grande grupo sobre a questão e após algumas conclusões dissemos aos alunos que iríamos explorar, em grande grupo, uma *Wiki*, para estarmos todos familiarizados com esta ferramenta da Web 2.0. Quanto à utilização da nomenclatura – Web 2.0 – não foi necessário explorar o conceito pois a professora da turma já o tinha feito, aquando da utilização de um blog para realização de um projecto sobre lenga-lengas.

De seguida reunimos os alunos em grupos de três elementos e distribuímos por cada um, um manual de utilização da *Wiki* (cf. anexo V) o qual foi manuseado, lido e explorado pelos alunos. Durante esta actividade, as crianças colocaram algumas questões relacionadas com o funcionamento prático da *Wiki*, bem como sobre as relações entre as ferramentas da *Wiki* com as do *Word*.

Num momento seguinte, pedimos aos alunos para se sentarem no chão e ligámos um dos computadores ao videoprojector para que toda a turma pudesse visualizar e familiarizar-se com as ferramentas da *Wiki* e conhecer as suas potencialidades. No entanto, como houve uma falha de luz não foi possível usar o videoprojector e usámos apenas o computador.

Durante esta actividade, pedimos a alguns alunos que manuseassem o computador de forma a também eles explicarem o funcionamento da *Wiki* aos colegas e dando o mote para a tarefa seguinte. Após esta actividade inicial, pedimos que se voltassem a reunir em grupos de três elementos, cada um com um computador portátil, e procedemos à exploração da *Wiki* (cf. anexo VI )

Apesar de alguns dos computadores portáteis terem bateria suficiente, dada a fraca velocidade e cobertura de rede da Internet na escola, as ligações foram “caindo” e poucos minutos depois apenas um computador tinha ligação à Internet. Assim sendo, utilizámos o único portátil com ligação à Internet e fomos chamando individualmente cada grupo para proceder à realização da tarefa.

De forma a recolhermos a opinião dos alunos acerca desta actividade pedimos, no último exercício de exploração da *PikiWiki*, para adicionarem um comentário sobre a actividade.

Nesta actividade, os alunos realizaram algumas tarefas de exploração da *Wiki* com especial enfoque para as ferramentas de edição de texto.

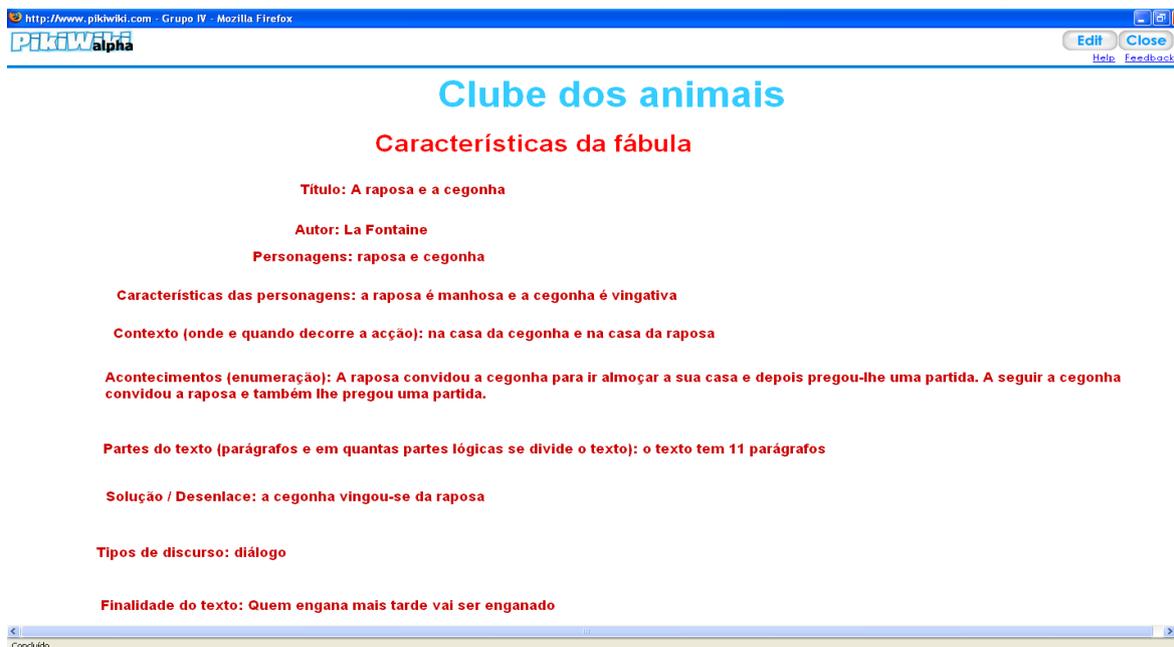
Para finalizar, fizemos a revisão de como se entra na *Wiki* e agradecemos mais uma vez o interesse revelado nesta sessão.

### **Sessão 3 – Diz-me como é a tua fábula e digo-te como é a minha**

Antes de iniciarmos as actividades relacionadas com a terceira sessão pedimos aos alunos que se reunissem em grupos de três e atribuímos a cada grupo um computador com ligação à Internet, para que assim pudessem explorar durante alguns minutos a Wiki, dado que na sessão anterior este objectivo não fora totalmente atingido.

Seguidamente, perguntámos aos alunos se se recordavam do nome das histórias com animais e toda a turma respondeu unanimemente: fábulas. Os alunos indicaram ainda algumas das características das fábulas: texto narrativo, as personagens são animais, existe muito diálogo e no final da história há uma moral.

Desta forma, dialogámos em grande grupo acerca das ideias prévias dos alunos no que concerne às características das fábulas (tipo de texto, personagens, modalidades discursivas, estrutura...) e dissemos aos alunos que deveriam ir à página inicial da PikiWiki e clicar no ícone “Fabulário” e, posteriormente, no ícone “Fábulas”, para darmos início à análise de uma fábula diferente por grupo. Assim sendo, cada grupo escolheu uma fábula diferente e procedeu à sua leitura. Após a leitura das fábulas (cf. anexo VII) pedimos novamente aos alunos para voltarem à página inicial da PikiWiki e abrirem o ícone “Diz-me como é a tua fábula e digo-te como é a minha” para iniciarem a análise das fábulas, preenchendo os espaços em branco, como podemos observar na imagem que apresentamos seguidamente.



**Figura 8 - Página da Wiki editada por um grupo de alunos**

Durante esta actividade, deparámo-nos novamente com dificuldades a nível da ligação à Internet, nomeadamente a fraca velocidade e fraca cobertura de rede que condicionaram o nosso trabalho e ficámos reduzidos a três computadores para sete grupos de alunos.

Desta forma, a sessão prolongou-se até ao meio-dia. Para solucionar esta situação, uma vez que já tínhamos pensado que tal pudesse acontecer, entregámos aos grupos que não tinham computador a fábula e a ficha de trabalho sobre as características das fábulas, em suporte papel, para que assim fossem resolvendo a tarefa enquanto os restantes colegas precisassem do computador.

À medida que os grupos iam acabando o trabalho no computador, os outros grupos trocavam de posição.

Concluída a análise das fábulas em suporte informático, colocámos um cartaz (cf. anexo VII) no quadro para, em grande grupo, se proceder ao preenchimento da tabela de sistematização das características das fábulas, tendo em conta indicadores discursivos e semânticos. Durante esta actividade fomos observando, através das respostas dos alunos, que estes tinham assimilado informação pertinente no que concerne às características das fábulas.

Finalizámos esta sessão fazendo uma revisão das características deste subgénero da narrativa.

#### **Sessão 4 – *E se os animais saltassem das fábulas?***

Para iniciar esta sessão, colocámos algumas questões aos alunos, relacionadas com o trabalho que tínhamos vindo a desenvolver e ficámos muito satisfeitas com as suas respostas e com a forte participação dos alunos.

Uma das questões que colocámos foi: “Quem são as personagens das fábulas?” e a turma respondeu sem hesitar: “os animais”. A partir daqui, dialogámos com os alunos acerca das características dos animais e chamámos à atenção dizendo que, nas suas fábulas, não conseguiríamos identificar com clareza as características específicas de cada animal. Sendo assim, propusemos que fizessem uma pesquisa, para aquisição de novos conhecimentos e com o intuito de preencherem um bilhete de identidade para cada animal (cf. anexo IX), para que mais tarde pudessem reconstruir/melhorar as fábulas com base na informação recolhida nesta sessão.

Para que tal fosse possível, colocámos à disposição dos alunos dois computadores com ligação à Internet, volumes de três enciclopédias diferentes, quatro dicionários ilustrados sobre animais, de diferentes editoras, uma colecção de livros sobre o reino animal, revistas e ainda dois artigos sobre dois animais.

Durante o momento de pesquisa, os alunos tiveram alguma dificuldade em procurar, localizar e seleccionar a informação relevante pois, por aquilo que nos apercebemos, estavam à espera que a informação mais importante estivesse já destacada. Para ultrapassar esta questão, pedimos à turma para olhar para um dos grupos que tinha em sua posse três livros e que ainda não tinha preenchido nenhuma das colunas do bilhete de identidade dos seus animais. Assim, iniciámos a leitura, em voz alta, de dois parágrafos de um dos textos e, logo aí, os alunos apontaram três características do animal em questão. Assim, mostrámos aos alunos que deveriam ler com atenção o material que tinham, sublinhando os excertos mais significativos de acordo com a informação pedida no bilhete de identidade.

Após a recolha de informação e preenchimento dos bilhetes de identidade, pedimos aos alunos para arrumarem o material e se dirigirem para o recreio.

Esta sessão ficou marcada pela pesquisa e selecção de informação, em diferentes fontes, sobre os animais com que os alunos estiveram a trabalhar nas sessões anteriores, de forma a construir novos conhecimentos e mobilizar na reescrita das fábulas.

### **Sessão 5 – Costurando a minha fábula**

Iniciámos esta sessão dialogando com os alunos acerca do trabalho que realizaram até este dia. Perguntámos se o que tinham vindo a fazer tinha sido produtivo e se já conseguiam reconhecer algum conhecimento novo relacionado com as fábulas.

Neste momento, os alunos referiram que estavam a gostar imenso de trabalhar na PikiWiki por ser algo que até então desconheciam.

Posteriormente, pedimos para se reunirem em grupos e para abrirem a página da PikiWiki correspondente a cada um dos grupos e dissemos que tinham de reescrever o seu texto narrativo inicial (fábula) aplicando os conhecimentos prévios e (re)construídos recentemente, acerca dos animais e recorrendo à planificação, textualização, revisão e reescrita da fábula.

Após terem terminado esta tarefa distribuámos uma lista de verificação (cf. anexo X) que os alunos preencheram sobre a tarefa que tinham acabado de realizar para que pudessem auto-avaliar-se e perceberem até que ponto o seu trabalho estava a ir ao encontro dos requisitos deste tipo de texto.

Preenchida a lista de verificação, os grupos tiveram a oportunidade de melhorar o seu texto com base nessa mesma lista.

Os alunos corrigiram então as lacunas que identificaram no seu texto.

Durante esta actividade foi notória a preocupação dos alunos em procurar algumas palavras no dicionário e a interacção entre os elementos dos diferentes grupos acerca de aspectos relacionados com a textualização.

### **Sessão 6 – Questionário final**

Nesta sessão, pedimos às crianças para responderem a um último questionário (cf. anexo XI) e explicámos que este servia para avaliarmos se o

projecto tinha corrido bem ou mal, para que desta forma os alunos nos pudessem ajudar a melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, pretendíamos recolher as opiniões dos alunos relativamente aos objectivos do projecto e às actividades preferidas, avaliar conhecimentos adquiridos na área das TIC (noção e funcionalidades da Wiki) e aceder às representações dos alunos sobre as aprendizagens efectuadas.

Após o preenchimento do questionário os alunos imprimiram as suas produções finais, realizadas na PikiWiki (cf. anexo XII) e compilaram-nas todas num livro da turma, com ilustrações, construindo, desta forma, um fabulário composto por sete fábulas.

### **3.4 – Instrumentos de recolha de dados**

Para efectuarmos a recolha de dados necessitámos de escolher instrumentos mais adequados. Desta forma optámos por escolher os inquéritos por questionário e a observação directa por nos parecerem os mais adequados ao tipo de estudo que pretendíamos desenvolver.

No ponto seguinte descreveremos com mais profundidade estes instrumentos de recolha de dados.

#### **3.4.1 - Inquéritos por questionário**

"Em ciências sociais, o inquérito é uma pesquisa sistemática e o mais rigorosa possível de dados sociais significativos, a partir de hipóteses já formuladas, de modo a poder fornecer uma explicação."

Alain Birou – *Dicionário de Ciências Sociais*

O inquérito por questionário é um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Esta inquirição é feita através de uma sequência de perguntas ou interrogações escritas que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos.

Um questionário é extremamente útil, para um investigador, quando este pretende recolher informação sobre um determinado tema. Deste modo, através da aplicação de um questionário a um público-alvo constituído, neste caso concreto, por alunos de uma turma, foi possível recolher informações sobre o seu contexto tecnológico.

Para a construção deste instrumento é importante ter em conta que dados se pretende recolher e como vão ser tratados, para uma escolha mais rigorosa do tipo de questionário a aplicar.

A preparação de um questionário exige uma atenção muito cuidadosa principalmente no que diz respeito à formulação das perguntas. Sempre que um investigador elabora e administra um inquérito por questionário verifica-se que a linguagem e o tom das questões que constituem esse mesmo questionário são de elevada importância. Assim, é necessário ser cauteloso na forma como se formulam as questões, bem como na apresentação do questionário.

As questões devem estar muito bem formuladas e colocadas de modo a obtermos inquéritos com uma estrutura organizada por temáticas, claramente enunciadas, reservando-se as questões mais difíceis ou mais melindrosas para a parte final.

As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão. Como tal, devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: o princípio da clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), o princípio da coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e o princípio da neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

Assim sendo, é habitual, num questionário encontrar vários tipos de perguntas que se inserem nos princípios básicos enunciados anteriormente:

- **perguntas de identificação**, relativas à identificação do inquirido, não nominalmente mas sim referenciadas a um determinado grupo social (idade, género, profissão...); assim, tanto no nosso questionário inicial como no final surgem como perguntas de identificação as questões 1 e 2;

- **perguntas de informação**, que estão relacionadas com a recolha de dados sobre factos e opiniões do inquirido; assim no nosso questionário inicial

surgem como questões de informação as questões 3, 4 e 5 e no questionário final a questão 3;

- **perguntas de controlo**, que nos ajudam a verificar a veracidade de outras questões inseridas noutra parte do questionário; assim no nosso questionário inicial surge como questão de controlo a questão 8 (cf. anexo V).

Aquando da aplicação dos questionários, enquanto investigadores, temos de prevenir igualmente as “não-respostas”. Como tal, depois de reformulada a primeira versão do questionário, de forma a garantir a sua aplicabilidade e fiabilidade, procedemos à sua validação. Para tal, recorremos a um pequeno grupo de 6 alunos do 1.º CEB que frequentam um Centro de Explicações e pedimos aos mesmos que, após o preenchimento do questionário, identificassem alguns problemas nas respostas a fornecer, explicitassem dúvidas ou dificuldades de interpretação relativamente ao teor das questões e que manifestassem a sua opinião no que concerne à extensão e adequação do questionário.

Este pré-teste teve como objectivo verificar se todas as questões eram compreendidas pelos inquiridos e se correspondiam à forma prevista pela investigadora, verificar o grau de abrangência das questões fechadas e proceder a uma primeira pré-categorização das respostas abertas.

Procedeu-se, posteriormente, à redacção definitiva do questionário tendo este sido aplicado pela investigadora no dia 5 de Fevereiro de 2009.

Uma vez recolhidos os questionários, procedeu-se à sua codificação, tendo sido atribuído um número convencional, de 1 a 21, de forma aleatória, a cada um dos sujeitos respondentes.

### **3.4.2 – A observação directa**

Tendo em vista uma recolha de dados mais abrangente acerca da implementação do nosso projecto, optámos por recorrer à observação directa, sempre que nos foi possível, em cada uma das sessões uma vez que os métodos de observação directa “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 196).

A observação é o método pelo qual se obter dados acerca de uma determinada situação. A observação permite recolher, organizar e adaptar a informação recolhida à situação que surja e, com base nesta mesma informação solucionar problemas, ter uma intervenção pedagógica fundamentada e adquirirmos uma atitude experimental bem como conhecimentos e técnicas de investigação.

Segundo Estrela (1994: 29), o observador deve reger-se por determinados objectivos: “delimitar o campo de observação”, que consiste em seleccionar, por exemplo, o espaço, os comportamentos, as actividades e as interacções; definir as unidades de observação, ou seja, decidir o objecto da observação, neste caso concreto a turma do 3.º e 4.º anos da Escola da Fontiela; e estabelecer sequências comportamentais – o *continuum* dos comportamentos, o repertório comportamental, entre outros.

O observador deve ainda ter em atenção aspectos relativos a como vai observar. Para Estrela (1994: 29), aquando da observação, o investigador tem de fazer várias opções, nomeadamente as “formas e meios de observação”, o modo como se vai efectuar o registo dos dados, o posterior tratamento destes e o tipo de preparação que vai fazer antes de ir para o campo, ou contexto de recolha.

No entanto, tal como as outras técnicas de recolha de dados, a observação directa também tem as suas limitações e pode levantar alguns problemas. Durante a realização desta é frequente sentir dificuldades sobretudo nos casos em que o investigador é, simultaneamente, o dinamizador das actividades, sobre o impacto dos quais recai a investigação, ao nível do registo das observações, tal como aconteceu connosco em que foi possível tomar notas no próprio momento de intervenção. Outro dos problemas encontra-se ao nível da interpretação das observações que deve ser articulada com outros métodos, outras técnicas de investigação, de forma a reduzir o grau de subjectividade (Quivy & Campenhoudt, 1992: 199).

Com o intuito de colmatar as dificuldades apresentadas pela técnica de observação mencionada anteriormente, recorreremos à videogravação das sessões. Deste modo conseguimos registar algumas situações e comportamentos dos alunos, bem como a forma e o conteúdo da comunicação, isto é, das interacções verbais e não-verbais (Estrela, 1994: 29).

Tendo apresentado os instrumentos de recolha de dados por nós privilegiados, passemos à análise dos dados de forma a dar resposta às questões de investigação que nortearam este estudo.

## **Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados**



## Capítulo IV

### 4.1 – Metodologia de análise de dados

#### 4.1.1 – Análise de conteúdo

Após a apresentação do nosso estudo empírico da justificação das nossas opções metodológicas, debruçamo-nos, neste capítulo, sobre a análise e discussão dos dados recolhidos ao longo do projecto de intervenção.

Num primeiro momento, especificaremos o processo de definição e de construção dos instrumentos e das categorias de análise de dados para, num segundo momento, analisarmos e discutirmos os dados propriamente ditos.

Tendo a consciência de que recolhemos um *corpus* extenso e dadas as limitações temporais inerentes a este tipo de trabalho académico, cingir-nos-emos à análise do questionário inicial sobre o contexto tecnológico dos alunos, às produções textuais de apenas três grupos de alunos (comparação entre a produção escrita inicial e final na Wiki), à avaliação que os alunos fizeram do projecto e aos conhecimentos que afirmam ter adquirido (questionário final).

No decorrer da nossa análise é nosso ensejo responder às questões de investigação para podermos ser capazes de apresentar e discutir algumas propostas concretas de uso de ferramentas Web 2.0, em contexto escolar.

Dada a natureza deste estudo privilegiámos, como técnica de análise de dados, a análise de conteúdo, uma vez que esta,

“incidindo sobre a captação de ideias e de significação da comunicação, constitui um método de análise do pensamento dos sujeitos comunicativos dando ao investigador a possibilidade de interpretar o texto (oral e escrito) dele retirando a informação que será organizada de forma categorizada” (Pardal & Correia, 1995: 73).

A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais (cf. Bradin, 2000; Franco, 2003). Trata-se de um método de análise textual que se utiliza para as questões abertas de questionários e no caso de entrevistas.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Bardin, 2000: 27). Para que seja objectiva, a descrição deverá obedecer a regras claras que exigem uma definição precisa das categorias de análise, de modo a permitir que diferentes pesquisadores possam utilizá-las, obtendo resultados semelhantes; para ser sistemática, é necessário que a totalidade do conteúdo relevante seja analisada mediante as categorias significativas; a quantificação permite obter informações mais precisas e objectivas sobre a frequência da ocorrência das características do conteúdo. Desta forma, é possível o investigador proceder à interpretação das comunicações, permitindo, por isso, a realização de inferências (Bardin, 2000: 29). Assim, entendemos que a análise de conteúdo consiste inicialmente numa descrição dos dados recolhidos (“a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial”) e, posteriormente, a interpretação dos dados (significado atribuído aos dados). Ambas as fases são mediadas pelas inferências do investigador permitindo não só “a compreensão do fenómeno que constitui objecto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo, nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão” (Carmo & Ferreira, 1998: 259; Franco, 2003: 25).

Assim, considerámos de extrema importância preparar cuidadosamente a análise de conteúdo, para que esta resultasse num contributo claro e eficaz na compreensão do objecto em estudo. Para tal, determinámos duas fases do processo de análise, a selecção de categorias, com vista à interpretação dos dados a observar, e a interpretação dos resultados (cf. Pardal & Correia, 1995).

#### **4.1.2 - O instrumento de tratamento de dados**

Toda a informação por nós recolhida através dos diferentes instrumentos de recolha de dados (inquéritos por questionário; observação directa e produções escritas dos alunos) será organizada em categorias de análise, uma vez que estas, sendo “rubricas significativas, em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado,” permitirão apresentar os dados recolhidos de forma organizada, atribuindo-lhes uma significação objectiva (Grawitz, 1993, in Carmo & Ferreira, 1998: 255).

Segundo Vala, uma categoria é geralmente “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”, permitindo, deste modo, a organização do conteúdo informativo (1986: 111). Assim sendo, para a definição das categorias de análise do nosso estudo partimos da análise da produção textual inicial dos alunos. As categorias emergiram, assim, de uma primeira análise dos dados.

Para proceder à análise do conteúdo, construímos as grelhas de categorias (C) e sub-categorias (SC) que apresentamos de seguida (cf. quadro 2):

<b>Categorias</b>		<b>Sub-categorias</b>
<b>C1 – Competências em TIC</b>	Iniciar	SC1.1 – Efectuar o <i>login</i>
	Editar	SC1.2 – Adicionar caixas de texto
		SC1.3 – Alterar a cor do fundo da caixa de texto
		SC1.4 – Editar textos na Wiki
		SC1.5 – Modificar/alterar o texto
		SC1.6 – Alterar a cor do fundo da página
		SC1.7 – Adicionar uma janela para deixar comentários
		SC1.8 – Inserir uma imagem
	Fechar	SC1.9 – Guardar/Gravar as alterações
<b>C2 – Competências de escrita</b>	Dimensão textual global	SC2.1 – Tema/Assunto
		SC2.2 – Tipologia (texto narrativo)
		SC2.2.1 - Fábula
	Dimensão compositiva	SC2.3 – Coerência e pertinência da informação
		SC2.4 – Estrutura e coesão textual
		SC2.5 – Sintaxe
		SC2.6 - Vocabulário
		SC2.7 – Pontuação
		SC2.8 – Ortografia
Dimensão info-gráfica	SC2.9 – Aparência do texto	

**Quadro 5 - Categorias e Sub-categorias de Análise<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Grelha de análise construída com base em Afonso, E. (2008), material de formação do PNEP, núcleo de Aveiro, documento policopiado, critérios de correcção das provas de aferição de Língua Portuguesa do 1.º CEB e Pereira, L. & Azevedo, F. (2003)

Categorias		Sub-categorias	Descrição
C1 - Competências em TIC (Wiki)	Iniciar	SC1.1 – Efectuar o <i>login</i>	Digita correctamente o endereço da página; Escreve o e-mail e respectiva palavra-passe nos campos criados para esse efeito
	Editar	SC1.2 - Adicionar caixas de texto	Recorre às ferramentas de edição de texto para adicionar caixas de texto; Manipula as caixas de texto e posiciona-as
		SC1.3 - Alterar a cor do fundo da caixa de texto	Escolhe cores diferentes, da cor pré-definida, para o fundo da caixa de texto
		SC1.4 - Editar textos na Wiki	Recorre às ferramentas de edição de texto para alterar o tipo e tamanho de letra; Utiliza as ferramentas de edição de texto para escrever em negrito, itálico e/ou sublinhado
		SC1.5 - Modificar/alterar o texto	Edita o conteúdo inscrito nas caixas de texto já existentes
		SC1.6 - Alterar a cor do fundo da página	Escolhe cores diferentes, da cor pré-definida, para o fundo da página
	Fechar	SC1.7 – Adicionar uma janela para deixar comentários	Adiciona janelas para deixar comentários aos textos dos colegas (comunidade virtual)
		SC1.8 – Inserir uma imagem	Faz <i>upload</i> de imagens provenientes de diferentes fontes (internet, pen, disco rígido, cd's, ...)
		SC1.9 - Guardar/Gravar as alterações	Antes de fechar a página da Wiki grava sempre as alterações feitas

**Quadro 6 – Categoria 1 – Competências em TIC**

Categorias		Sub-categorias	Descrição
C2 - Competências de escrita	Dimensão textual global	SC2.1 – Tema/Assunto	Revela e aplica conhecimentos desenvolvidos noutras áreas curriculares, evidenciando conhecimento de conteúdos acerca dos seres vivos – animais (classe, características físicas, alimentação, habitat, reprodução, locomoção,...)
		SC2.2 - Tipologia (texto narrativo)	O texto apresenta uma estrutura própria da narrativa: - situação inicial (descrição/caracterização das personagens e indicação/descrição do contexto (espaço/tempo onde decorre a acção); apresentação do estado inicial; - transformação (alternância de situações de equilíbrio e desequilíbrio); clímax; - resolução (retorno ao equilíbrio/solução para o problema); - situação final (desfecho e moral da história) Redige uma narrativa (fábula), respeitando as características e modalidade deste tipo de texto: - narrativa com carácter moralizador; - personagens animais humanizados; - acção simples e pouco extensa; - conclusão de tipo moral ou filosófico
		SC2.2.1 - Fábula	
		SC2.3 - Coerência e pertinência da informação	Redige um texto que se desenvolve numa progressão narrativa coerente e com um desfecho adequado e sugestivo
	Dimensão compositiva	SC2.4 - Estrutura e coesão	Redige um texto com estrutura bem definida; Segmenta as unidades de discurso (por exemplo, usando parágrafos) de acordo com essa estrutura; Usa processos variados de articulação interfrásica (substituições nominais/pronominais);

<b>Dimensão info- gráfica</b>		Selecciona organizadores e conectores susceptíveis de expressarem relações diversificadas
	SC2.5 - Sintaxe	Manifesta domínio das regras de funcionamento da língua no plano intrafrásico, construindo frases de tipos e estruturas variados, respeitando concordâncias, flexão verbal e regências
	SC2.6 - Vocabulário	Utiliza vocabulário adequado e diversificado, com recurso a estratégias substitutivas, evitando repetições com emprego de sinónimos
	SC2.7 - Pontuação	Utiliza a pontuação de forma adequada, sem desprezar as normas padrão, tanto no interior da frase como na delimitação de unidades maiores
	SC2.8 - Ortografia	Aplica as regras ortográficas Não comete erros de carácter fonético (omissão, adição, confusão, inversão); morfosintático (não revela problemas gramaticais em plurais regulares e irregulares, géneros gramaticais, verbos, concordâncias, ...); de acentuação (colocação indevida de acentos)
	SC3.7 – Aparência do texto	Recorre às ferramentas para cuidar da aparência do texto produzido na Wiki (altera a cor do texto; escreve em itálico, negrito e/ou sublinhado; modifica a cor da caixa de texto)

**Quadro 7 – Categoria 2 – Competências de escrita**

Tendo apresentado e descrito as categorias e sub-categorias de análise dos dados que recolhemos, no âmbito deste estudo, passamos a descrever e discutir os resultados obtidos à luz das categorias definidas.

#### **4.2 – Análise e discussão dos resultados**

Neste ponto vamos tratar e interpretar os dados recolhidos começando por apresentar o contexto tecnológico da turma de forma a percebermos os conhecimentos prévios que as crianças tinham acerca das TIC. Posteriormente, apresentaremos os resultados obtidos com a análise da categoria *Competências em TIC*, reveladas pelos alunos nas seis sessões que desenvolvemos. Em cada uma das sessões participaram sete grupos (21 alunos), porém, apenas nos debruçaremos na análise do trabalho de três grupos, tal como já referido antes. No quadro que apresentemos abaixo damos a conhecer os grupos formados, na primeira sessão, os seus elementos, os animais que trabalharam e os títulos das suas produções textuais inicial e final. De referir também que procedemos igualmente à codificação dos alunos aquando da análise dos questionários (codificação de A1 a A21, alfabética).

Grupo	Elementos	Animais trabalhados	Título da fábula
<i>Os três craques da bola</i>	A5, A6, A10	Cavalo Crocodilo	<i>O cavalo da cidade e o crocodilo do campo</i>
<i>Clube das chaves</i>	A3, A8, A13	Lobo Papagaio	<i>O Lobo e o papagaio</i>
<i>O triângulo “J”</i>	A1, A17, A18, A20	Águia Real Pavão	<i>A águia real e o pavão</i>
<i>Animais e amigos</i>	A4, A14, A22	Veado Rã	<i>As aventuras do Veado e da Rã</i>
<i>Clube dos animais</i>	A7, A16, A21	Esquilo Cegonha	<i>O esquilo e a cegonha</i>
<i>As três gatas</i>	A2, A9, A19	Macaco Leão	<i>O macaco e o Leão</i>
<i>Animais e pessoas</i>	A11, A12, A15	Camaleão Raposa	(sem título)

**Quadro 8 - Listagem dos grupos**

Assim sendo, escolhemos tratar os dados relativos aos grupos “O Triângulo J”, “Os três craques da bola” e “O Clube das Chaves”, assinalados a negrito no quadro 5. No total analisámos 10 alunos, uma vez que um dos grupos era composto por 4 elementos.

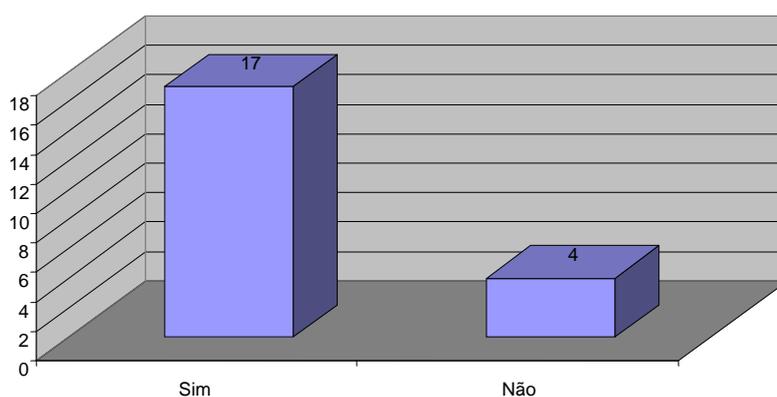
Passamos, de seguida, a descrever os dados que foram alvo da nossa análise, nomeadamente as competências em TIC que os alunos evidenciaram ao longo das sessões e as competências de escrita dos alunos dos três grupos anteriormente referidos, através da análise de conteúdo apoiada na categorização constante nos quadros 2, 3 e 4.

#### **4.2.1 – Contexto tecnológico dos alunos**

De modo a conhecermos o contexto tecnológico dos alunos, foi-lhes pedido que preenchessem um inquérito (cf. anexo XI), após a implementação da primeira sessão do projecto.

As duas primeiras questões diziam respeito à identificação dos alunos, pelo que não serão aqui tratadas. No entanto, as respostas a estas questões servem-nos para correlacionar dados referentes às competências de escrita e em TIC, permitindo-nos fazer uma única codificação dos dados.

Quanto à questão 3 – “Tens computador em casa?”, o gráfico 1 revela que 81% dos alunos responderam ter computador e apenas 19% responderam não ter este aparelho em casa. Durante o preenchimento do questionário apercebemo-nos de que a maioria dos alunos referiu que o computador era de familiares (mãe, pai, irmão, tio).



**Gráfico 1 - Tens computador em casa?**

Relativamente à questão 4 – “Gostas/Gostavas de ter um computador? Porquê?” a globalidade da turma respondeu que sim. Os alunos que têm computador em casa gostam de o ter porque:

- “dá para pesquisar” (A17);
- “podemos jogar jogos e falar com os amigos na internet” (A12; A18);
- “ajuda a fazer os trabalhos” (A9; A19);
- “dá para fazer textos e desenhos” (A2);
- “dá para estudar e ir à internet” (A5; A10).

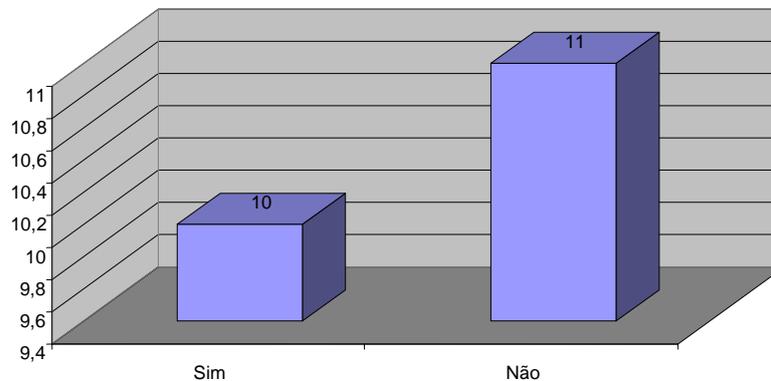
Os alunos que responderam não ter computador em casa dizem que gostariam de ter este aparelho porque nunca tiveram e

- “podia jogar, pesquisar e procurar coisas importantes” (A14);
- “posso fazer pesquisas, os trabalhos de casa e jogar de vez em quando” (A6; A1).

Assim os alunos identificam o computador como uma ferramenta de trabalho, bem como um recurso lúdico para os seus tempos livres.

O gráfico 2 refere-se à quinta questão do inquérito – “O teu computador tem ligação à Internet?” e mostra que 48% dos alunos afirma que tem e 52%

afirma que não tem. No entanto, alguns referiram que consultavam a Internet em casa de outros familiares.



**Gráfico 2 - Computadores com acesso à Internet**

No que diz respeito à questão 6 – “Utilizas o computador na escola” – apenas dois alunos (10%) responderam que não utilizavam o computador.

À questão 7 – “Para que utilizas o computador na escola?” os alunos responderam que este instrumento era utilizado para:

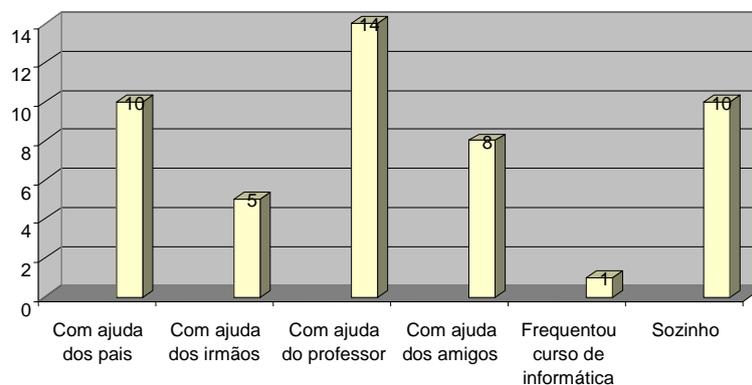
- “escrever textos, fazer trabalhos” (A20; A21; A19; A18; A13; A12; A11; A9; A8; A7; A5; A4; A3; A1);
- “aprender” (A17);
- “pesquisas” (A15; A14);
- “ir ao blog” (A15; A10; A6);
- “actividades da professora” (A16);
- “treinar a escrita” (A1);
- “escrever lenga-lengas” (A6; A1).

Recordando as respostas dos alunos na questão 4, relativamente às funções que os alunos atribuem ao computador, aquando da sua utilização em casa, podemos dizer que as suas representações acerca da utilização do computador, em sala de aula são diferentes, já que referem que o computador é objecto de trabalho e não lúdico.

Em relação à forma como os alunos aprenderam a utilizar o computador, as opções mais escolhidas foram, tal como mostra o gráfico 3:

- com a ajuda do professor (67%);
- com a ajuda dos pais (48%);
- sozinho (48%),

apenas um aluno (5%) respondeu que frequentou um curso de informática.



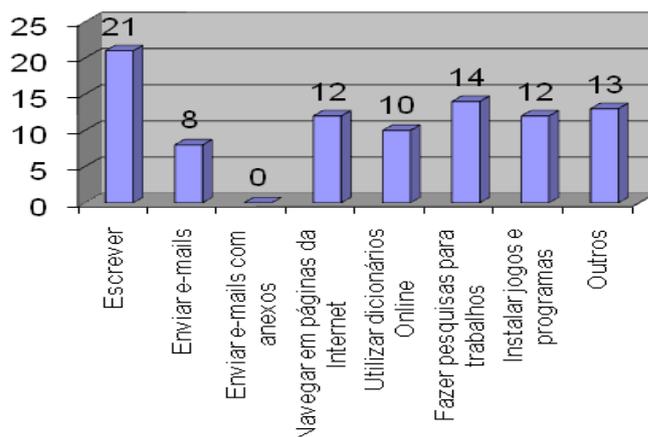
**Gráfico 3 - Forma como os alunos aprenderam a trabalhar no computador**

No que concerne às respostas dos alunos sobre a opinião dos pais acerca do computador (questão 10), 71% respondeu que os pais o consideram um bom recurso, na medida em que permite que a família esteja mais envolvida nos trabalhos escolares; 62% respondeu que é um bom instrumento para melhorar o estudo e os trabalhos escolares; 48% entende que o computador é um factor de distração devido aos jogos e à Internet; e dois alunos (10%) não responderam a esta questão.

O gráfico 4 apresenta as tarefas que os alunos dizem saber executar no computador. A categoria “escrever” destaca-se das restantes com 100% das respostas dadas. De seguida encontra-se “fazer pesquisas para trabalhos” (67%), um pouco associado ao trabalho realizado na sala de aula, assim como navegar em páginas da Internet (57%). A categoria “outros” (62%) refere-se a:

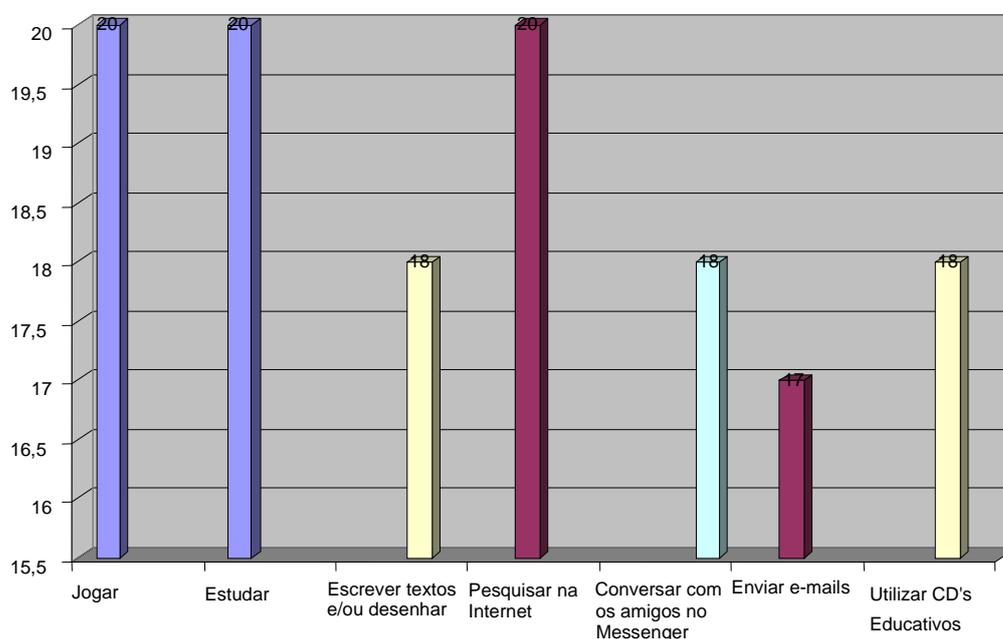
- “desenhar” (A9; A2; A1);
- “ver filmes sobre o corpo humano” (A21; A7);
- “jogar” (A19; A18; A11; A9; A2);
- “conversar com os amigos no Messenger” (A10)
- visitas ao blog da turma (A14; A4).

É de salientar que nenhum aluno (0%) sabe enviar e-mails com anexos e que apenas 8 alunos (38%) sabem enviar e-mails.



**Gráfico 4 - O que os alunos sabem fazer no computador**

No gráfico seguinte, relativo à questão número 12 – “O que os alunos gostam de fazer no computador” –, podemos verificar que os alunos dizem gostar sobretudo de jogar, mas também estudar e pesquisar na Internet, escrever textos e/ou desenhar, conversar com os amigos no Messenger. Em contrapartida, a utilização de CD’s educativos e o envio de e-mails vêm em segundo plano.



**Gráfico 5 - O que os alunos gostam de fazer no computador**

Respondendo à questão 13, 18 alunos (81%) revelaram que concordam quando dizemos que é mais agradável escrever textos no computador, em contrapartida 4 (19%) afirmam o contrário, 17 alunos (77%) responderam que organizam melhor as ideias se escreverem no computador, ao contrário dos 5

alunos (23%) que responderam “não concordo” e 16 alunos (76%) concordam que é mais fácil criar textos quando cooperam com os colegas, apesar de 6 (24%) terem respondido “não concordo”.

Contrariamente às nossas expectativas, 13 alunos (57%) responderam que não gostam mais das aulas quando trabalham com o computador e apenas 9 (43%) responderam que gostam mais, 11 alunos (50%) dizem não concordar com a afirmação “aprendes melhor se estiveres a trabalhar no computador”, novamente 11 alunos (50%) afirmam não aprender melhor quando vêm imagens na Internet e os restantes 10 (48%) concordam com a afirmação.

No que diz respeito às duas últimas questões (14 e 15) relativas à Wiki, todos os alunos revelam desconhecer a Wiki e nunca terem trabalhado numa.

Em síntese apesar da grande maioria dos alunos ter computador em casa e de todos terem acesso à Internet na escola, nenhum revela saber o que é uma Wiki.

## Sessão 2 - A Wiki vem à sala de aula e...

Nesta sessão foi alvo da nossa análise a exploração de uma Wiki, nomeadamente no que diz respeito às ferramentas de edição de texto. Nesta aula distribuámos a cada grupo de alunos um manual de utilização da Wiki (cf. anexo V) o qual foi manuseado, lido e explorado pelos alunos. Aquando desta exploração os alunos fizeram associações entre as ferramentas da Wiki e as ferramentas do Word, evidenciando assim alguns conhecimentos em TIC.

Durante esta familiarização dos alunos com as ferramentas da Wiki, explorámos a mesma em grande grupo e pudemos constatar, mais uma vez, que alguns dos alunos associavam os ícones das ferramentas da Wiki aos ícones das ferramentas do Word, como apresentamos de seguida no exemplo (cf. Figura 8):



Figura 9 - A ferramentas de edição de texto da Wiki; B ferramentas de edição de texto do Word

Os alunos identificaram o mesmo valor das letras B (negrito), I (Itálico), U (sublinhado) e A (alterar a cor da letra), presentes tanto na Wiki como no Word. Tendo ainda em conta os resultados dos questionários, podemos dizer que os alunos estão bastante familiarizados com o Word, uma vez que 81% afirmou ter computador em casa e a maioria da turma revelou ainda que utiliza o computador para “escrever textos e fazer trabalhos”.

Após esta primeira actividade, distribuímos por cada grupo de alunos um computador portátil, e procedemos à exploração da Wiki (cf. anexo VI).

Durante a exploração da Wiki, verificámos, através de observação directa, que os alunos dos três grupos-alvo, Os três craques da bola, Clube das Chaves e O triângulo “J” digitaram o endereço da página e efectuaram correctamente o registo na Wiki, utilizando para esse efeito o e-mail e a password fornecidos no início da sessão (sub-categoria 1.1).

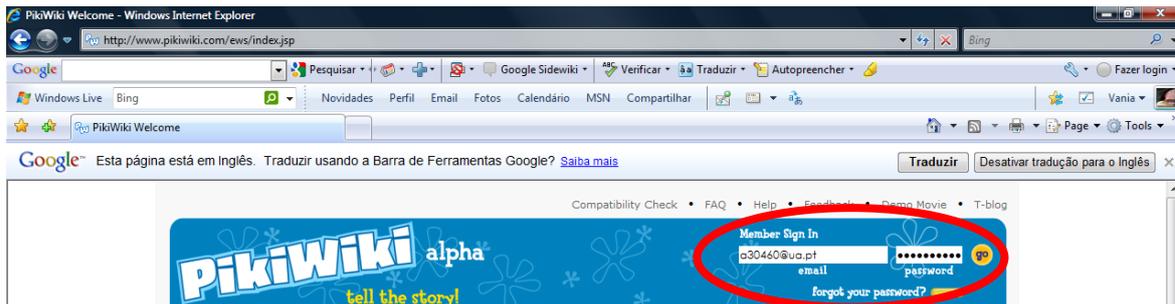


Figura 10 - Página inicial da Wiki

Os alunos realizaram algumas tarefas de exploração da Wiki com especial enfoque para as ferramentas de edição de texto e evidenciaram competências em TIC, nomeadamente no que diz respeito a adicionar e manipular caixas de texto, para posicioná-las no local correcto, recorrendo para tal às ferramentas de edição de texto (sub-categoria 1.2). Ainda no âmbito das caixas de texto foram igualmente capazes de alterar a cor de fundo pré-definida da mesma, como ilustramos abaixo

Grupos	Excertos dos trabalhos
Triângulo J	<p data-bbox="560 253 1362 277">Desafio 5 - Este texto está muito pálido. Que tal escolherem outra cor para o fundo?</p> <p data-bbox="727 297 1222 322">E, vai daí,a magana deu à perna e pôs-se a fugir.</p>
Os três craques da bola	<p data-bbox="560 351 1307 376">Desafio 5 - Este texto está muito pálido. Que tal escolherem outra cor para o fundo?</p> <p data-bbox="679 409 1118 434">E, vai dai,a magana deu à perna e pôs-se a fugir.</p>
Clube das Chaves	<p data-bbox="560 472 1362 497">Desafio 5 - Este texto está muito pálido. Que tal escolherem outra cor para o fundo?</p> <p data-bbox="727 544 1206 568">E, vai dai,a magana deu à perna e pôs-se a fugir.</p>

**Quadro 9 - Excertos dos trabalhos realizados na Wiki**

Ainda no que concerne a competências TIC, estes alunos evidenciaram capacidades ao nível da edição de textos na Wiki (sub-categoria 1.4), uma vez que recorreram às ferramentas de edição de texto para alterar o tipo e o tamanho de letra, utilizaram igualmente as ferramentas para escrever em negrito, itálico e sublinhado, como podemos observar no quadro que apresentamos de seguida:

Grupos	Excertos dos trabalhos
<p>Triângulo J</p>	<p>Desafio 1 - Será que conseguem mudar a cor deste texto?</p> <p>Assim, foi pedir uma esmolinha à formiga que era sua vizinha.</p> <p>Desafio 2 - Estas letras estão muito pequenas, conseguem colocar num tamanho maior?</p> <p><b>- Muito longe! – respondeu outra rã.</b></p> <p>Desafio 3 - Este texto deve estar sublinhado, em negrito e em itálico, será que conseguem?</p> <p><u><i>E o pior deste caso é que serviu as papas num prato raso.</i></u></p>
<p>Os três craques da bola</p>	<p>Desafio 1 - Será que conseguem mudar a cor deste texto?</p> <p>Assim, foi pedir uma esmolinha à formiga que era sua vizinha.</p> <p>Desafio 2 - Estas letras estão muito pequenas, conseguem colocar num tamanho maior?</p> <p><b>- Muito longe! – respondeu outra rã.</b></p> <p>Desafio 3 - Este texto deve estar sublinhado, em negrito e em itálico, será que conseguem?</p> <p><u><i>E o pior deste caso é que serviu as papas num prato raso.</i></u></p>
<p>Clube das Chaves</p>	<p>Desafio 1 - Será que conseguem mudar a cor deste texto?</p> <p>Assim, foi pedir uma esmolinha à formiga que era sua vizinha.</p> <p>Desafio 2 - Estas letras estão muito pequenas, conseguem colocar num tamanho maior?</p> <p><b>- Muito longe! – respondeu outra rã.</b></p> <p>Desafio 3 - Este texto deve estar sublinhado, em negrito e em itálico, será que conseguem?</p> <p><u><i>E o pior deste caso é que serviu as papas num prato raso.</i></u></p>

Quadro 10 - Excertos dos trabalhos realizados na Wiki

Uma das últimas actividades desta segunda sessão consistia em inserir uma imagem na página da Wiki (sub-categoria 1.8) que os alunos estavam a editar e, todos os grupos conseguiram fazê-lo, como verificamos no quadro seguinte:

Grupos	Excertos dos trabalhos
<p><b>Triângulo J</b></p>	<p>Desafio 6 - Será que são capazes de adicionar uma imagem a esta página? (Devem procurar a imagem seguindo estes passos: cliquem na seta preta no cabeçalho, clicam no ícone BROWSE, depois procuram a imagem - OS MEUS DOCUMENTOS - AS MINHAS IMAGENS - e escolhem uma a vosso gosto, de seguida... não dizemos mais nada! Vá, tentem!)</p> 
<p><b>Os três craques da bola</b></p>	<p>Desafio6 - Será que são capazes de adicionar uma imagem a esta página? (Devem procurar a imagem seguindo estes passos: depois de clicarem na seta preta no cabeçalho, clicam no ícone BROWSE, depois procuram a imagem -OS MEUS DOCUMENTOS - AS MINHAS IMAGENS - e escolhem uma a vosso gosto, de seguida... não dizemos mais nada! Vá, tentem!)</p> 
<p><b>Clube das Chaves</b></p>	<p>Desafio6 - Será que são capazes de adicionar uma imagem a esta página? (Devem procurar a imagem seguindo estes passos: depois de clicarem na seta preta no cabeçalho, clicam no ícone BROWSE, depois procuram a imagem -OS MEUS DOCUMENTOS - AS MINHAS IMAGENS - e escolhem uma a vosso gosto, de seguida... não dizemos mais nada! Vá, tentem!)</p> 

**Quadro 11 - Excertos dos trabalhos realizados na Wiki**

Assim os alunos mostraram ser capazes não só de procurar uma imagem nas pastas dos seus computadores e fazer o seu *upload* na página que estavam a editar, como também foram capazes de posicionar a ilustração no local criado para esse efeito. Além disso dois dos grupos que analisámos escolheram imagens relativas a animais, já que estavam a editar excertos das fábulas.

Na última tarefa, os alunos mostraram ser capazes de inserir comentários no corpo do texto (sub-categoria 1.7) e para tal recorreram às ferramentas para adicionar uma janela com o intuito de deixar comentários relativos à sessão na qual tinham participado, como podemos ver nos excertos seguintes:

Grupos	Excertos dos trabalhos
Triângulo J	<p><b>1 Post</b></p> <p><b>Vânia Rodrigues:</b> Esta aula foi fixe! Esperamos que a próxima também seja. Foi giro! Achamos que é um pouco complicado trabalhar aqui porque a Internet é lenta.</p>
Os três craques da bola	<p><b>1 Post</b></p> <p><b>Vânia Rodrigues:</b> Foi muito fixe! A Professora Vânia é muito fixe. É fácil e gostamos de trabalhar aqui.</p>
Clube das Chaves	<p><b>1 Post</b></p> <p><b>Vânia Rodrigues:</b> Gostamos muito da actividade. Achamos muito divertido e fácil.</p>

**Quadro 12 - Excertos dos trabalhos realizados na Wiki**

Estes comentários traduzem as opiniões dos alunos em relação a esta segunda sessão, bem como as suas dificuldades, como é evidenciado no comentário do grupo Triângulo “J”: “Achamos que é um pouco complicado trabalhar aqui porque a Internet é lenta”.

Para finalizar a edição da Wiki os alunos foram capazes de guardar e fechar a página, gravando as alterações feitas (sub-categoria 1.9).

Em jeito de síntese, podemos concluir que os alunos se sentiram à vontade na manipulação das ferramentas de edição da Wiki.

#### **4.2.2 – Análise das produções textuais iniciais e finais dos alunos, por grupo (competências de escrita)**

Tal como já foi referido, durante a implementação do nosso projecto, foi pedido aos alunos, logo na primeira sessão, que redigissem uma fábula contendo dois animais. Após esta primeira actividade, fomos trabalhando, com os alunos, o conceito de fábula bem como o desenvolvimento de competências a nível das TIC, mais concretamente competências de edição de texto numa Wiki, tal como referimos no capítulo anterior.

Assim sendo, apresentamos de seguida a análise das produções iniciais e finais, grupo a grupo, de modo a conseguirmos fazer uma leitura mais fácil das dificuldades que os alunos mostraram ter no início e do que revelaram ser capazes de fazer após o trabalho durante as sessões.

Importa referir novamente que nas sessões que antecederam a produção textual final foram trabalhadas as características do texto narrativo em geral e da fábula em particular, bem como as características dos animais (cf. Capítulo III), de modo a que os alunos melhorassem a sua produção escrita fazendo um trabalho de revisão do texto (cf. Capítulo II e III). Para além do desenvolvimento de competências em escrita promovemos também actividades de desenvolvimento de competências em TIC, uma vez que a actividade que pedimos aos alunos foi que melhorassem as suas produções escritas iniciais com recurso a uma Wiki.

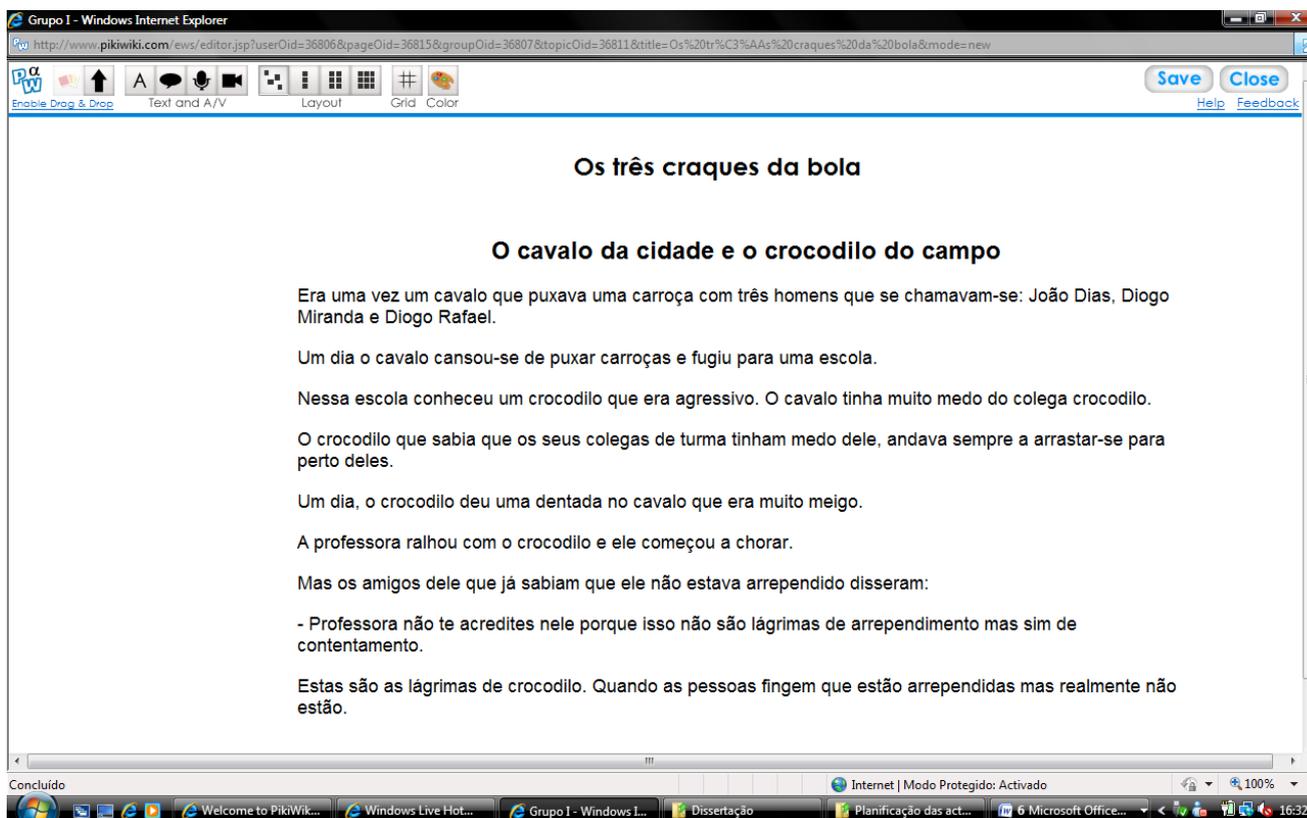
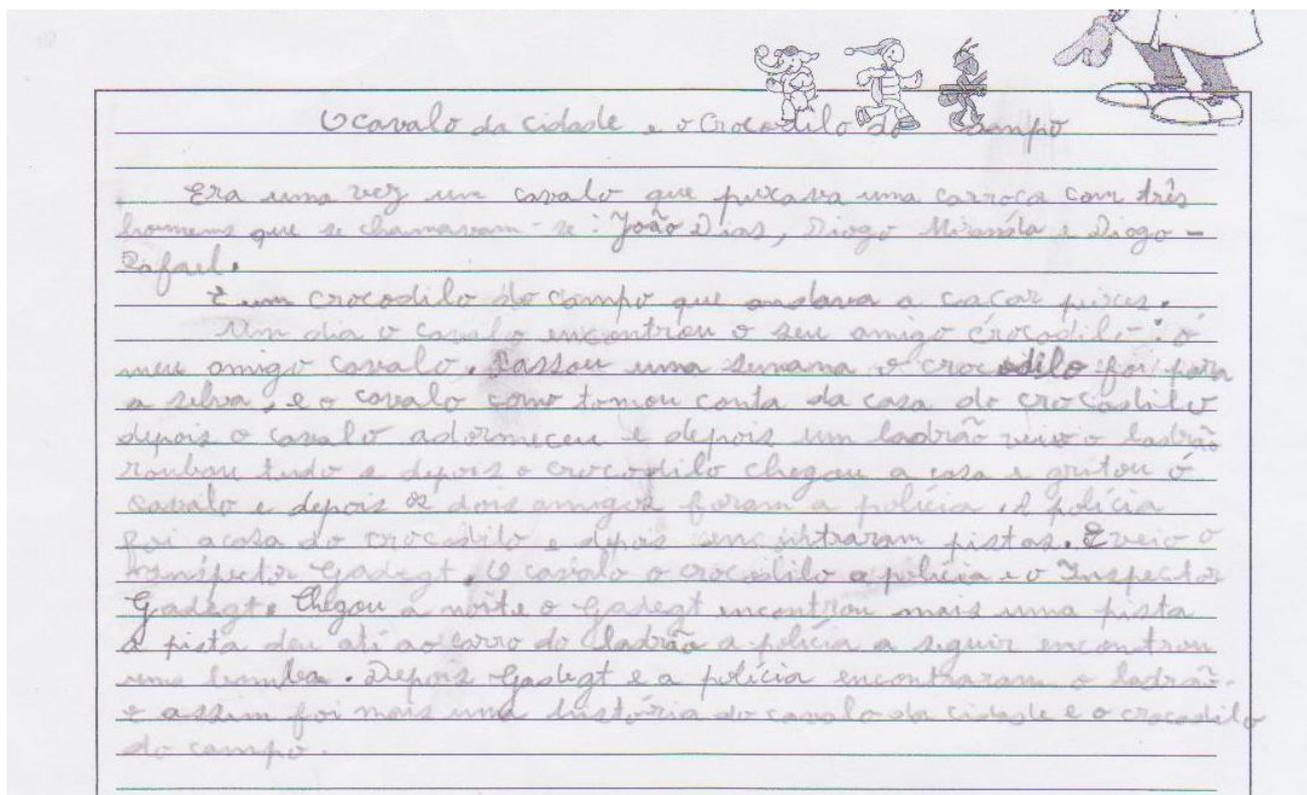


Figura 11 - Produção inicial e final do grupo "Os três craques da bola"

Os três craques da bola – “O cavalo da cidade e o crocodilo do campo”		
Categorias	Produção Inicial	Produção Final
<b>Tema/Assunto (conteúdos acerca dos animais)</b>	<p>“... um cavalo que puxava uma carroça... E um crocodilo do campo que andava a caçar peixes.”</p> <p>“... o crocodilo foi para a selva...”</p>	<p>“Era uma vez um cavalo que puxava uma carroça...”</p> <p>“...conheceu um crocodilo que era agressivo.”</p> <p>“O crocodilo ... andava sempre a arrastar-se para perto deles.”</p> <p>“Um dia, o crocodilo deu uma dentada no cavalo que era muito meigo.”</p>
<b>Estrutura e categorias da narrativa (Características da Fábula)</b>	<p>“Era uma vez... Depois Gadget e a polícia encontraram o ladrão. E assim foi mais uma história do cavalo da cidade e o crocodilo do campo.”</p>	<p>“Era uma vez um cavalo que puxava uma carroça com três homens que se chamavam-se: João Dias, Diogo Miranda e Diogo Rafael. Um dia o cavalo cansou-se de puxar carroças e fugiu para uma escola. Nessa escola conheceu um crocodilo que era agressivo. O cavalo tinha muito medo do colega crocodilo. O crocodilo que sabia que os seus colegas de turma tinham medo dele, andava sempre a arrastar-se para perto deles. Um dia, o crocodilo deu uma dentada no cavalo que era muito meigo. A professora ralhou com o crocodilo e ele começou a chorar. Mas os amigos dele que já sabiam que ele não estava arrependido disseram: - Professora não te acredites nele porque isso não são lágrimas de arrependimento mas sim de contentamento. Estas são as lágrimas de crocodilo. Quando as pessoas fingem que estão arrependidas mas realmente não estão.”</p>
<b>Coerência e Coesão textual (progressão coerente, conectores textuais, articulação interfrásica)</b>	<p>“E um crocodilo do campo que andava a caçar peixes. Um dia o cavalo encontrou o seu amigo crocodilo: ó meu amigo cavalo. Passou uma semana o crocodilo foi para a selva, e o cavalo como tomou conta da casa do crocodilo depois o cavalo adormeceu e depois um ladrão veio o ladrão roubou tudo e depois o crocodilo chegou a casa e gritou ó cavalo e depois os dois amigos foram a polícia. A polícia foi a casa do crocodilo e depois encontraram pistas. E veio o Inspector Gadget. O cavalo o crocodilo a polícia e o Inspector Gadget. Chegou a noite e o Gadget encontrou mais uma pista a pista deu até ao carro do ladrão a polícia a seguir encontrou uma bomba.”</p>	<p>“O crocodilo que sabia que os seus <u>colegas</u> de turma tinham medo dele... Mas os <u>amigos</u> dele que já sabiam...”</p> <p>“- Professora não te acredites nele porque isso não são lágrimas de arrependimento mas sim de contentamento.</p> <p><b><u>Estas são as lágrimas de crocodilo. Quando as pessoas fingem que estão arrependidas mas realmente não estão.</u></b>”</p>
<b>Sintaxe e vocabulário</b>	<p>“Passou uma semana o crocodilo foi para a selva, e o cavalo como tomou conta da casa do crocodilo <b>depois</b> o cavalo adormeceu <b>e depois</b> um ladrão veio o ladrão roubou tudo <b>e depois</b> o crocodilo chegou a casa <b>e</b> gritou ó cavalo <b>e</b> depois os dois amigos foram a polícia. A polícia foi a casa do crocodilo <b>e depois</b> encontraram pistas.”</p>	<p>“Um dia, o crocodilo deu uma dentada no cavalo que era muito meigo.”</p> <p>“A professora ralhou com o crocodilo e ele começou a chorar.”</p>
<b>Pontuação e ortografia</b>	<p>“Era uma vez um cavalo que puxava uma carroça com três homens que se chamavam-se:”</p> <p>“E veio o Inspector Gadget. O cavalo o crocodilo a polícia e o Inspector Gadget.”</p>	<p>“Era uma vez um cavalo que puxava uma carroça com três homens que <b>se chamavam-se:</b>...”</p>

Quadro 13 - Tabela de análise da produção inicial e final do grupo "Os três craques da bola"

No que concerne à produção inicial realizada pelo grupo *Os três craques da bola*, podemos dizer que os alunos revelaram conhecimentos desenvolvidos noutras áreas curriculares (sub-categoria 2.1), nomeadamente Estudo do Meio, evidenciando conhecimento de conteúdos acerca dos seres vivos. Estes alunos possuíam algum conhecimento no que diz respeito às características físicas e dos habitats dos animais, mencionando, por exemplo, que o cavalo da história puxava carroças e que o crocodilo mais tarde terá ido para a selva. Em contrapartida, apresentam o crocodilo como um animal do campo “que andava a caçar peixes”, revelando assim pouco conhecimento sobre este animal. No entanto, na segunda produção textual descrevem as personagens com mais pormenor mencionando características psicológicas do cavalo “...muito meigo”, assim como características físicas e psicológicas do crocodilo “era agressivo... andava sempre a arrastar-se para perto deles”.

Relativamente à tipologia textual, nomeadamente sobre a fábula, os alunos revelam à partida algum conhecimento prévio acerca do sub-tipo de texto, uma vez que, tanto na produção inicial como na final, o título que apresentam “O cavalo da cidade e o crocodilo do campo” remete-nos para a fábula “O rato do campo e o rato da cidade”. Outro aspecto a destacar é a fórmula como dão início ao texto “Era uma vez...” característica do conto maravilhoso e do conto fantástico (sub-categoria SC2.2).

No que diz respeito às características e modalidade deste tipo de texto (sub-categoria SC2.2.1), o texto apresenta uma estrutura própria da narrativa com uma **situação inicial** onde são introduzidas as personagens no tempo (*Era uma vez...*) e no espaço (*...um crocodilo do campo*) onde decorre a acção; a **transformação** na qual os alunos apresentam uma situação de desequilíbrio (*depois um ladrão veio...roubou tudo e depois o crocodilo chegou a casa e gritou*). Esta situação de desequilíbrio encontra-se mais bem estruturada na segunda produção textual, uma vez que apresenta ligação às acções desenvolvidas anteriormente (*Um dia, o crocodilo deu uma dentada no cavalo que era muito meigo*); a **resolução** momento em que os alunos apresentam o retorno ao equilíbrio, ou sejam a solução para o problema encontrado (produção inicial: *Depois Gadegt e a polícia encontraram o ladrão*; produção final: *A professora ralhou com ele*) e a **situação final** onde apresentam um desfecho a nosso ver pouco sugestivo, na primeira produção

textual (*E assim foi mais uma história do cavalo da cidade e do crocodilo do campo*). Por outro lado, na produção final os alunos apresentam um desfecho muito adequado e sugestivo, respeitando as regras da fábula (*Quando as pessoas fingem que estão arrependidas mas realmente não estão*).

Assim, na primeira produção, no que concerne às características da fábula, os alunos foram capazes de redigir uma acção simples e pouco extensa com personagens adequadas (animais) apesar destas não apresentarem características que nos levem a associá-las a humanos. Os alunos introduzem igualmente na narrativa personagens secundárias, com pouca ou nenhuma ligação com o desenvolvimento das acções da fábula, como por exemplo o Inspector Gadget e a polícia e as três personagens iniciais João Dias, Diogo Miranda e Diogo Rafael. No entanto, a narrativa não apresenta um carácter moralizador, nem uma conclusão de tipo moral ou filosófico como seria de esperar neste tipo de texto. Pelo contrário, podemos dizer que após a revisão textual, os alunos foram capazes de pôr em prática o que aprenderam ao longo das sessões em que trabalharam as características deste tipo de texto e apresentam já, na segunda versão, personagens com características humanas, como é o caso do crocodilo que dissimula um estado emocional triste para fingir que está arrependido (*Professora não te acredites nele porque isso não são lágrimas de arrependimento mas sim de contentamento*). Paralelamente a esta questão, os alunos mantêm as personagens secundárias, com os seus nomes, que em nada interferem no desenrolar da acção e retiram as personagens secundárias posteriores, o Inspector Gadget e a polícia, para introduzir novas personagens que se adequam ao contexto da acção, a professora e os colegas de escola dos animais (... *sabia que os seus colegas... A professora ralhou...*).

No que diz respeito à coerência e pertinência da informação (sub-categoria SC2.3), o grupo redigiu um texto que desenvolve numa progressão coerente nos dois primeiros parágrafos, depois os alunos escrevem sem uma estrutura bem definida (sub-categoria SC2.4), não segmentam as unidades de discurso, o seu texto apresenta falta de parágrafos e falta de correcta introdução do diálogo (... *o seu amigo crocodilo: ó meu amigo cavalo*), apresentando desta forma um texto confuso. Os alunos não fazem substituições nominais, nem pronominais (*cavalo... cavalo... crocodilo...*

*crocodilo...*) e utilizam poucos conectores susceptíveis de expressarem relações diversificadas (*Era uma vez... Um dia... Depois... Chegou a noite...*) o que parece revelar pouco conhecimento de vocabulário adequado e diversificado (sub-categoria SC2.6) (e o **cavalo** como tomou conta da casa do crocodilo **depois** o **cavalo** adormeceu e **depois**...). Desta forma, evidenciam um fraco domínio das regras de funcionamento da língua no plano intrafrásico e não constroem frases correctas e completas de tipos e estruturas variados (sub-categoria SC2.5).

A nível da pontuação (sub-categoria SC2.7), o grupo não foi capaz de respeitar as normas padrão, tanto no interior da frase como na delimitação de unidades maiores. O grupo não introduziu o diálogo entre as personagens utilizando para esse efeito a pontuação adequada (dois pontos e o travessão) (*...o seu amigo crocodilo: ó meu amigo cavalo*).

No entanto, no segundo texto, o grupo apresenta já uma progressão narrativa coerente, com um desfecho adequado e sugestivo, como já foi referido anteriormente. O texto apresenta igualmente uma estrutura bem definida (sub-categoria SC2.4), com uma correcta segmentação das unidades de discurso e denota-se também a correcta introdução do diálogo, com recurso a pontuação adequada (*... disseram: - Professora não...*). Apesar dos alunos terem efectuado substituições nominais pontual e correctamente (*O crocodilo que sabia que os seus colegas de turma tinham medo dele, andava sempre a arrastar-se para perto deles*), continuam ainda na segunda versão do texto, a utilizar poucos conectores susceptíveis de expressarem relações diversificadas (*Era uma vez... Um dia...*). Contudo entendemos que revelam já mais algum cuidado na aplicação das regras de funcionamento da língua no plano intrafrásico, construindo frases correctas e completas (*Um dia o cavalo cansou-se de puxar carroças e fugiu para uma escola*) (sub-categoria SC2.5). Relativamente à pontuação importa realçar a ideia de que os alunos, deste grupo, no segundo texto, foram capazes de respeitar as normas padrão, tanto no interior da frase como na delimitação de unidades maiores (*Um dia, o crocodilo deu uma dentada no cavalo que era muito meigo*).

No que diz respeito à ortografia (sub-categoria SC2.8), este grupo aplicou as regras ortográficas correctamente, tanto na primeira como na segunda produção textual. *Os três craques da bola* não cometeram erros de

carácter fonético, nem de acentuação, no entanto apresentaram no início de ambos os textos um erro de carácter morfosintáctico, relacionado com o duplo emprego do pronome reflexo (...*três homens que se chamavam-se...*).

Assim, no que concerne à produção final realizada pelo grupo *Os três craques da bola*, podemos dizer que os alunos melhoraram significativamente muitas das dificuldades que revelaram no primeiro texto.

Como tal, acreditamos que os alunos, através das pesquisas que fizeram, desenvolveram conhecimentos de conteúdos relativos aos animais (sub-categoria SC2.1), evidenciaram na revisão textual. Os elementos deste grupo aplicaram os conhecimentos que adquiriram sobre as características físicas e psicológicas dos animais que trabalharam (... *conheceu um crocodilo que era agressivo (...)* *O crocodilo (...)* *andava sempre a arrastar-se para perto deles (...)* *deu uma dentada no cavalo que era muito meigo*). Esta informação foi recolhida aquando do desenvolvimento de uma das sessões na qual os alunos tiveram de preencher o bilhete de identidade dos animais (cf. Anexo IX).

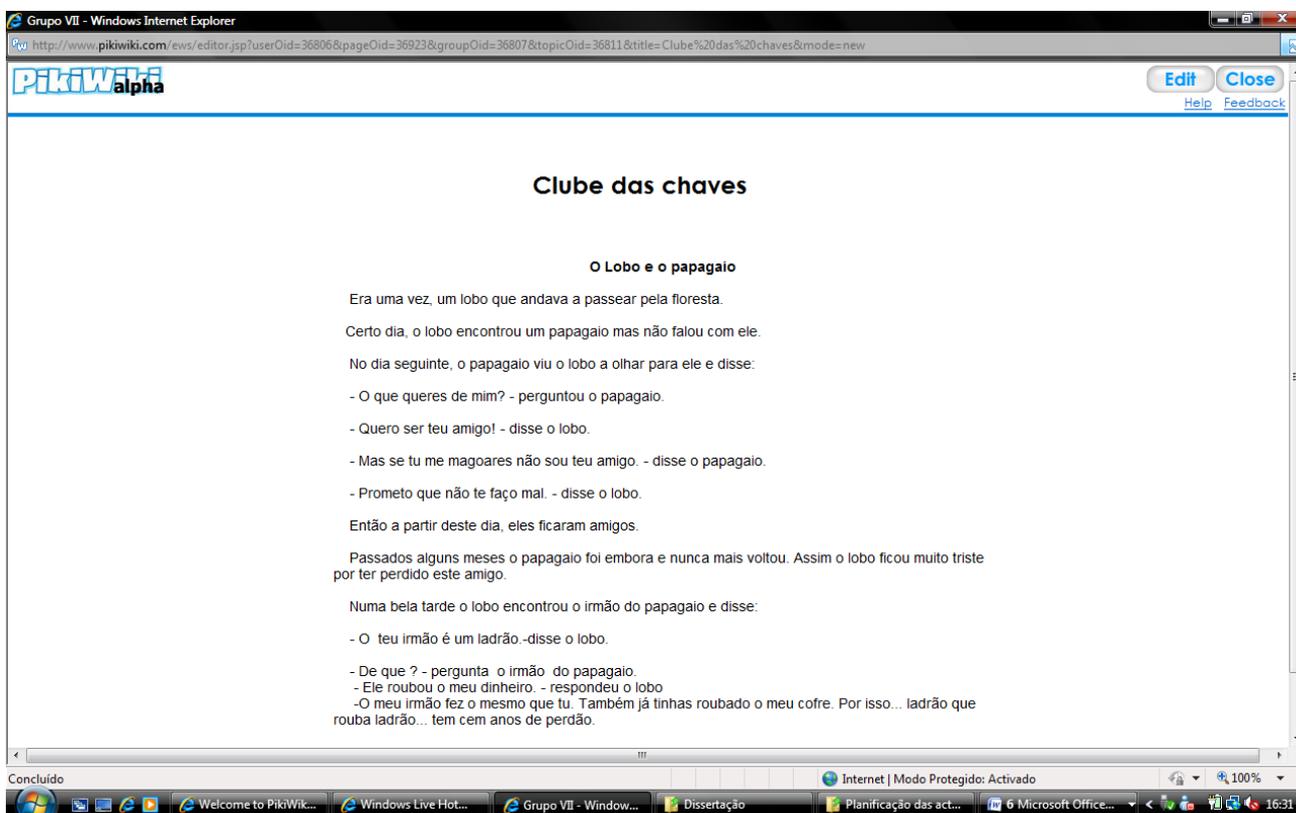
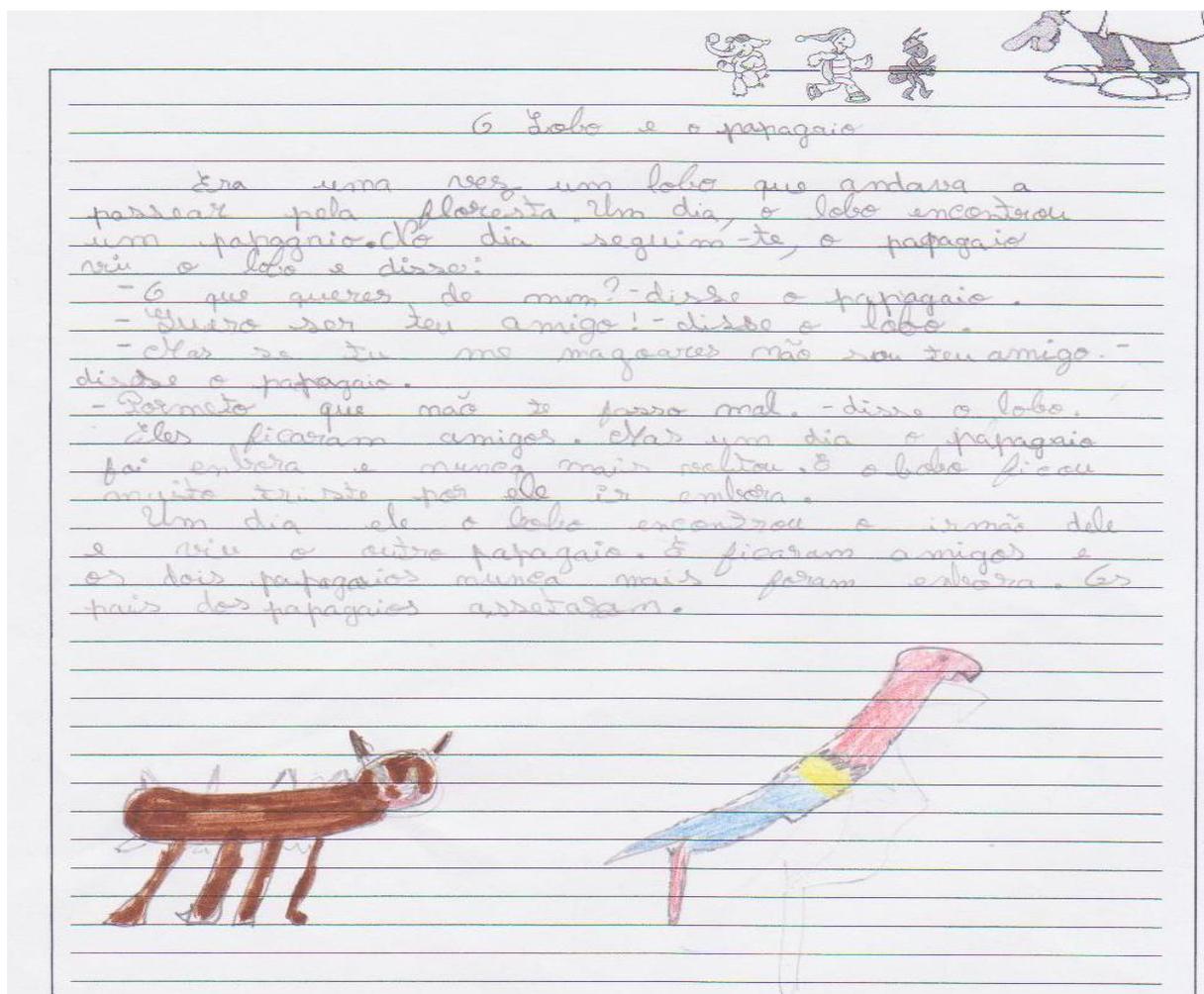


Figura 12 - Produção inicial e final do grupo "Clube das chaves"

<b>Clube das Chaves – “O Lobo e o papagaio”</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>Tema/Assunto (conteúdos acerca dos animais)</b>	“Era uma vez um lobo que andava a passear pela floresta.”	“Era uma vez um lobo que andava a passear pela floresta.”
<b>Estrutura e categorias da narrativa (Características da Fábula)</b>	<p>“Era uma vez um lobo que ...encontrou um papagaio. No dia seguim-te o papagaio viu o lobo e disse:</p> <p>- O que queres de mim? – disse o papagaio.</p> <p>- Quero ser teu amigo! – disse o lobo.</p> <p>- Mas se tu me magoares não sou teu amigo. – disse o papagaio.</p> <p>- Prometo que não te faço mal. – disse o lobo.</p> <p>Eles ficaram amigos. Mas um dia o papagaio foi embora e nunca mais voltou. E o lobo ficou muito triste por ele ir embora. Um dia ele o lobo encontrou o irmão dele e viu o outro papagaio. E ficaram amigos e os dois papagaios nunca mais foram embora. Os pais dos papagaios assetaram.”</p>	<p>“Era uma vez, um lobo que andava a passear pela floresta. Certo dia, o lobo encontrou um papagaio mas não falou com ele. No dia seguinte, o papagaio viu o lobo a olhar para ele e disse:</p> <p>- O que queres de mim? - perguntou o papagaio.</p> <p>- Quero ser teu amigo! - disse o lobo.</p> <p>- Mas se tu me magoares não sou teu amigo. - disse o papagaio.</p> <p>- Prometo que não te faço mal. - disse o lobo.</p> <p>Então a partir deste dia, eles ficaram amigos.</p> <p>Passados alguns meses o papagaio foi embora e nunca mais voltou. Assim o lobo ficou muito triste por ter perdido este amigo. Numa bela tarde o lobo encontrou o irmão do papagaio e disse:</p> <p>- O teu irmão é um ladrão. - disse o lobo.</p> <p>- De que ? - pergunta o irmão do papagaio.</p> <p>- Ele roubou o meu dinheiro. - respondeu o lobo</p> <p>- O meu irmão fez o mesmo que tu. Também já tinhas roubado o meu cofre. Por isso... ladrão que rouba ladrão... tem cem anos de perdão.”</p>
<b>Coerência e Coesão textual (progressão coerente, conectores textuais, articulação interfrásica)</b>	“Um dia ele o lobo encontrou o irmão dele e viu o outro papagaio. E ficaram amigos e os dois papagaios nunca mais foram embora. Os pais dos papagaios assetaram.”	<p>“Certo dia, o lobo encontrou um papagaio...”</p> <p>“No dia seguinte,...”</p> <p>“Então a partir deste dia, eles ficaram amigos.”</p> <p>“Passados alguns meses...”</p> <p>“Numa bela tarde...”</p> <p>“- O meu irmão fez o mesmo que tu. Também já tinhas roubado o meu cofre. Por isso... ladrão que rouba ladrão... tem cem anos de perdão.”</p>
<b>Sintaxe e vocabulário</b>	<p>“... disse o lobo. ... disse o papagaio...”</p> <p>“... Mas um dia o papagaio foi embora e nunca mais voltou. E o lobo ficou muito triste por ele ir embora. ...”</p> <p>“E ficaram amigos e os dois papagaios...”</p>	<p>“- O que queres de mim? - <b>perguntou</b> o papagaio.”</p> <p>“- Mas se tu me magoares não sou teu amigo. - <b>disse</b> o papagaio.”</p>
<b>Pontuação e ortografia</b>	“No dia <b>seguim-te</b> o papagaio viu o lobo e disse: ... - Prometo que não te <b>fasso</b> mal. ... Os pais dos papagaios <b>assetaram</b> .”	<p>“No dia <b>seguinte</b>,...”</p> <p>“<b>Prometo</b> que não te <b>faço</b> mal.”</p>

Quadro 14 - Tabela de análise da produção inicial e final do grupo "Clube das Chaves"

No que concerne à produção inicial do grupo Clube das Chaves, podemos dizer que o texto é muito pobre em termos de vocabulário diversificado, no entanto apresenta uma estrutura coerente, que se manteve após a revisão do texto.

Relativamente ao tema, os alunos deste grupo revelam poucos conhecimentos desenvolvidos noutras áreas curriculares (sub-categoria SC2.1), nomeadamente a nível de Estudo do Meio, pois só fazem alusão ao habitat do lobo (...*um lobo que andava a passear pela floresta*). O mesmo se aplica na segunda produção textual, já que os alunos não fizeram referência à características dos animais que trabalharam.

Já que no que diz respeito à tipologia textual, os alunos demonstram ser capazes de redigir uma narrativa, respeitando as características e modalidade do seu sub-género, a fábula (sub-categoria SC2.2). Tal como o grupo anterior, dão início ao texto com a fórmula “Era uma vez...”.

Já no que diz respeito à estrutura própria da narrativa (sub-categoria SC2.2.1), o grupo apresenta tanto na primeira como na segunda produção textual uma **situação inicial** (*Era uma vez um lobo que andava a passear pela floresta. Um dia, o lobo encontrou um papagaio*), na qual são introduzidas as personagens, o tempo e espaço da acção; a **transformação**, sendo apresentadas uma série de alternâncias de situações que variam entre o equilíbrio e o desequilíbrio da acção (*No dia seguinte o papagaio viu o lobo. (...) Eles ficaram amigos. Mas um dia o papagaio foi embora e nunca mais voltou...*); a **resolução** na qual aparece uma solução para o problema encontrado através da qual se dá o retorno ao equilíbrio (*Um dia ele o lobo encontrou o irmão dele e viu o outro papagaio. E ficaram amigos e os dois papagaios nunca mais foram embora*) e a **situação final** na qual se apresenta o desfecho. O desfecho, no primeiro texto, mostra ser pouco sugestivo e nada adequado à história pois os alunos introduzem novas personagens que nada têm a ver com o desenrolar da acção (*Os pais dos papagaios aceitaram*). No entanto, após a revisão textual os elementos do grupo evidenciam melhorias a nível da inclusão de uma situação final na qual apresentam um desfecho mais sugestivo, com uma conclusão de tipo moral ou filosófico, própria deste tipo de texto (*O meu irmão fez o mesmo que tu. Também já tinhas roubado o meu cofre. Por isso... ladrão que rouba ladrão... tem cem anos de perdão*). Assim, à

semelhança do que fez o primeiro grupo, estes alunos recorreram igualmente aos seus conhecimentos culturais, nomeadamente ao nível dos provérbios populares, para construírem uma conclusão com carácter moral.

Posto isto, em relação às características da fábula, os alunos foram capazes de redigir uma acção simples e pouco extensa com personagens adequadas (animais) que, no entanto, não são humanizadas, em ambas as produções, como já referimos anteriormente.

No que diz respeito à coerência e pertinência da informação (sub-categoria SC2.3), o grupo redigiu um texto que se desenvolve numa progressão coerente. Após introduzirem as personagens, o tempo e o espaço, os alunos iniciam um diálogo entre as personagens com uma estrutura bem definida (sub-categoria SC2.4), segmentando as unidades de discurso, com parágrafos e correcta introdução do diálogo (... *o lobo disse: - O que queres de mim?*), apresentando, desta forma, um texto coeso. O grupo não fez muitas substituições nominais, nem pronominais repetindo consecutivamente o nome dos animais (*lobo... lobo... papagaio... papagaio...*), no entanto no final do diálogo fazem a substituição dos nomes dos animais pelo pronome *eles*. Utilizam poucos conectores textuais (*Era uma vez... Um dia... nunca mais... No dia seguinte*) o que, a nosso ver, revela pouco conhecimento de vocabulário adequado e diversificado (sub-categoria SC2.6) (*Era uma vez um lobo que... Um dia... encontrou um papagaio. No dia seguinte...*). Contudo, na segunda versão do texto, o grupo já utilizou processos variados de articulação interfrásica, recorrendo para tal a substituições nominais e pronominais (... *o lobo encontrou um papagaio mas não falou com ele... eles ficaram amigos... por ter perdido este amigo...*). Em ambas as produções textuais os alunos deste grupo revelaram algum domínio das regras de funcionamento da língua no plano intrafrásico, construindo frases correctas e completas de tipos e estruturas variados (*O que queres de mim?... Quero ser teu amigo!*) (sub-categoria SC2.5), mas evidenciaram mais dificuldade, na primeira versão do texto, na construção de frases complexas, nomeadamente ao nível da coordenação, uma vez que recorrem à conjunção *e* para ligarem uma ou mais orações, iniciando frases e parágrafos com essa conjunção (*E o lobo ficou muito triste (...) E ficaram amigos...*).

Para nós, enquanto professora, podemos ainda fazer uma outra análise no que diz respeito ao grupo ter optado por escrever tanto em diálogo, tipo de discurso mais presente no texto dramático. A leitura que podemos fazer, neste caso, prende-se com o facto de os alunos terem dificuldades em transformar o discurso directo em discurso indirecto e daí terem optado por introduzir as falas dos animais.

Contudo, já na produção final, o grupo utilizou mais conectores, expressando relações diversificadas, nomeadamente relações temporais, o que permitiu estabelecer correctas ligações entre as orações e os períodos (*Era uma vez... Certo dia... No dia seguinte... Então a partir desse dia... Passados alguns meses... Numa bela tardei...*). A nosso ver, este aspecto, revela um conhecimento mais alargado de vocabulário adequado e diversificado (sub-categoria SC 2.6), o que pode estar, de alguma forma, relacionado com o facto de terem contactado com diferentes textos, aquando da consulta de informação sobre os animais para a construção dos bilhetes de identidade dos animais (cf. Capítulo III).

No que concerne à pontuação (sub-categoria SC 2.7), este grupo, em oposição ao primeiro, foi capaz de respeitar as normas padrão, tanto no interior da frase como na delimitação de unidades maiores, introduzindo correctamente o diálogo entre as personagens utilizando para esse efeito a pontuação adequada (dois pontos e o travessão) (... *viu o lobo e disse: - O que queres de mim?*).

No que diz respeito à ortografia (sub-categoria SC2.8), este grupo evidenciou claras e notórias melhorias, de uma produção para a outra, já que na primeira versão do texto, o grupo não aplicou regras ortográficas adequadas, cometeu alguns erros ortográficos de carácter fonético, nomeadamente de ordem da colocação de consoantes (*pormeto*) e de carácter morfosintáctico (*seguim-te, fasso, assetaram*), mas, na segunda versão do texto, corrigiu os erros inicialmente cometidos (... *seguinte... prometo... faço...*), tendo este grupo recorrido, por iniciativa própria, muitas vezes ao dicionário. A constatação e posterior superação da dúvida acerca da grafia de determinadas palavras adveio, muitas vezes, do facto das crianças consultarem várias fontes, como por exemplo enciclopédias, e de se terem apercebido, autonomamente, da existência de erros ortográficos nas suas produções.

Desta forma, podemos dizer que o grupo mostrou claras melhorias a nível da utilização de conectores que expressam relações de tempo assim como a nível da ortografia, uma vez que utilizando o dicionário corrigiram todos os erros apresentados inicialmente. Na sua generalidade, os alunos deste grupo mantiveram a acção desenvolvida inicialmente e apenas adicionaram uma conclusão com um desfecho sugestivo e adequado, na segunda produção textual.

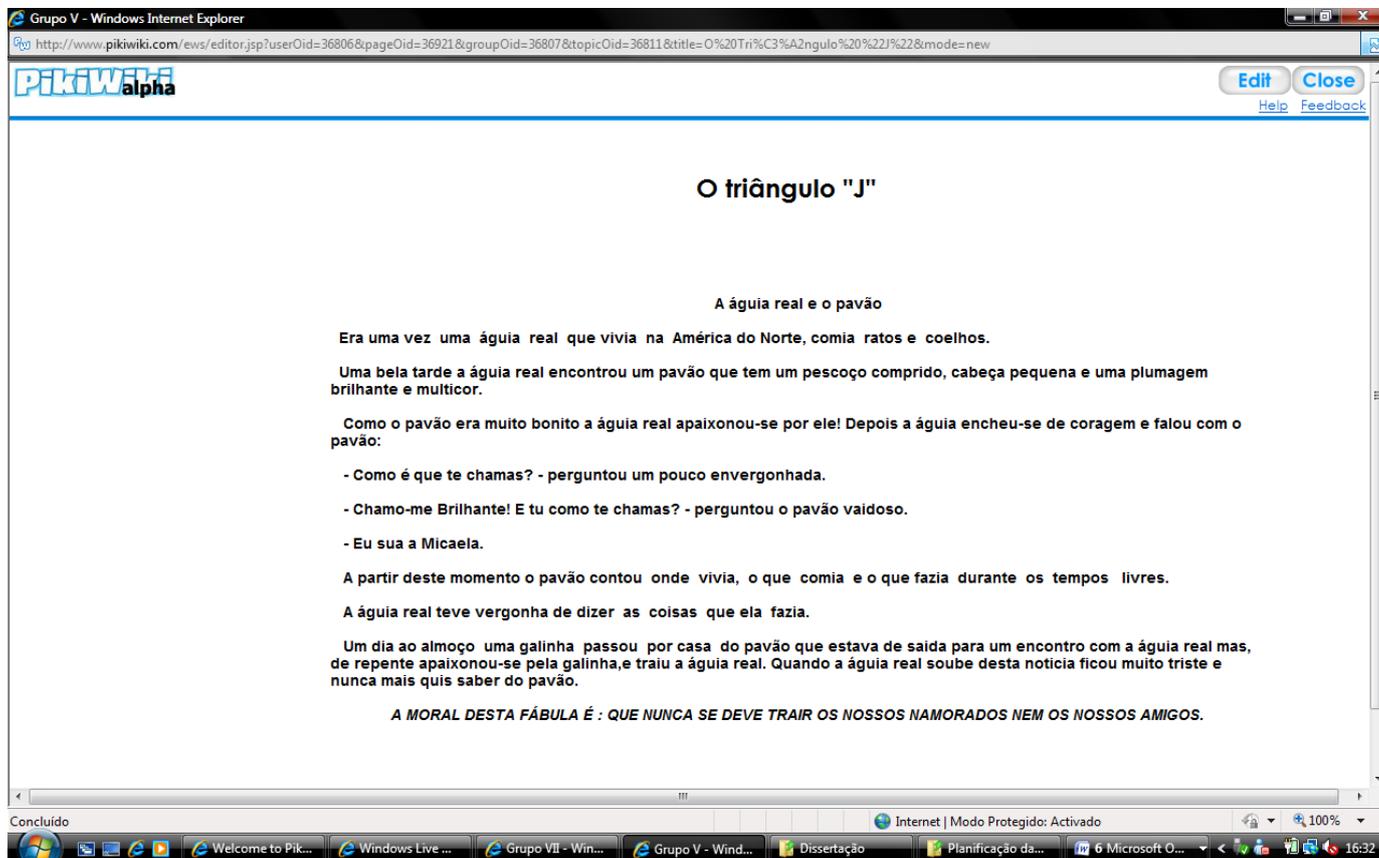
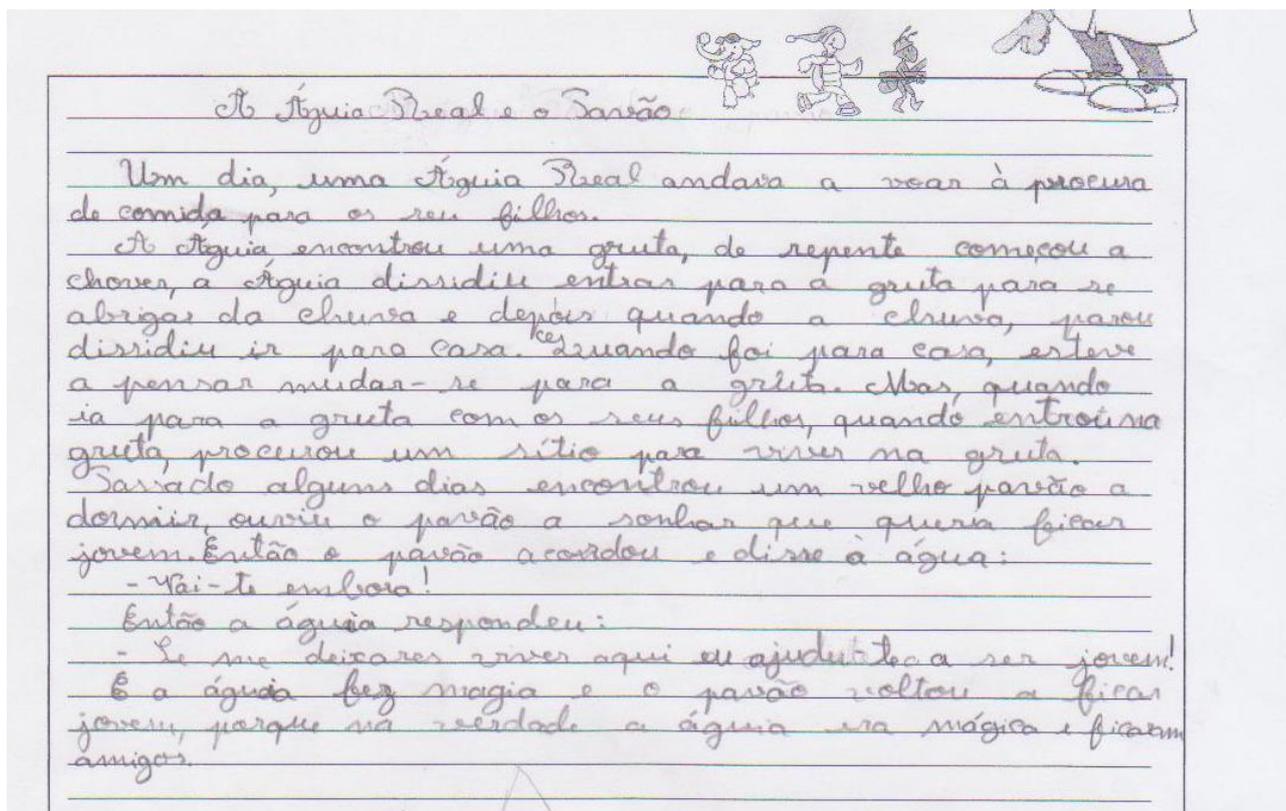


Figura 13 - Produções iniciais e finais do grupo "O triângulo "J" "

<b>Triângulo “J” – “A Águia Real e o Pavão”</b>		
<b>Categorias</b>	<b>Produção Inicial</b>	<b>Produção Final</b>
<b>Tema/Assunto (conteúdos acerca dos animais)</b>	<p>“... uma Águia Real andava a voar à procura de comida para os seus filhos.”</p> <p>“...encontrou um velho pavão a dormir, ouviu o pavão a sonhar que queria ficar jovem.”</p>	<p>“Era uma vez uma águia real que vivia na América do Norte, comia ratos e coelhos.”</p> <p>“...a águia real encontrou um pavão que tem um pescoço comprido, cabeça pequena e uma plumagem brilhante e multicolor.”</p> <p>“...perguntou o pavão vaidoso.”</p>
<b>Estrutura e categorias da narrativa (Características da Fábula)</b>	<p>Um dia, uma Águia Real andava a voar à procura de comida para os seus filhos.</p> <p>A Águia encontrou uma gruta, de repente começou a chover, a Águia dissidiu entrar para a gruta para se abrigar da chuva e depois quando a chuva, parou dissidiu ir para casa.</p> <p>Quando foi para casa, esteve a pensar mudar-se para a gruta. Mas, quando ia para a gruta, procurou um sítio para viver na gruta.</p> <p>Passado alguns dias encontrou um velho pavão a dormir, ouviu o pavão a sonhar que queria ficar jovem. Então o pavão acordou e disse à águia:</p> <p>- Vai-te embora!</p> <p>Então a águia respondeu:</p> <p>- Se me deixares viver aqui eu ajudo-te a ser jovem!</p> <p>E a águia fez magia e o pavão voltou a ficar jovem, porque na verdade a águia era mágica e ficaram amigos.</p>	<p>Era uma vez uma águia real que vivia na América do Norte, comia ratos e coelhos. Uma bela tarde a águia real encontrou um pavão que tem um pescoço comprido, cabeça pequena e uma plumagem brilhante e multicolor. Como o pavão era muito bonito a águia real apaixonou-se por ele! Depois a águia encheu-se de coragem e falou com o pavão:</p> <p>- Como é que te chamas? - perguntou um pouco envergonhada.</p> <p>- Chamo-me Brilhante! E tu como te chamas? - perguntou o pavão vaidoso.</p> <p>- Eu sou a Micaela.</p> <p>A partir deste momento o pavão contou onde vivia, o que comia e o que fazia durante os tempos livres.</p> <p>A águia real teve vergonha de dizer as coisas que ela fazia.</p> <p>Um dia ao almoço uma galinha passou por casa do pavão que estava de saída para um encontro com a águia real mas, de repente apaixonou-se pela galinha, e traiu a águia real. Quando a águia real soube desta notícia ficou muito triste e nunca mais quis saber do pavão. A MORAL DESTA FÁBULA É : QUE NUNCA SE DEVE TRAIR OS NOSSOS NAMORADOS NEM OS NOSSOS AMIGOS..</p>
<b>Coerência e Coesão textual (progressão coerente, conectores textuais, articulação interfrásica)</b>	<p>“A Águia encontrou uma gruta, de repente começou a chover, a Águia dissidiu entrar para a gruta para se abrigar da chuva e depois quando a chuva, parou dissidiu ir para casa.”</p> <p>“Quando foi para casa, esteve a pensar mudar-se para a gruta. Mas, quando ia para a gruta, procurou um sítio para viver na gruta.”</p>	<p>“Uma bela tarde...”</p> <p>“Como o pavão era muito bonito a águia real apaixonou-se por ele!”</p> <p>“A partir deste momento...”</p> <p>“Um dia ao almoço...”</p> <p>“A moral desta fábula é : que nunca se deve trair os nossos namorados nem os nossos amigos.”</p>
<b>Sintaxe e vocabulário</b>	<p>“...a Águia dissidiu entrar para a gruta para se abrigar da <u>chuva</u> e depois quando a <u>chuva</u>,...”</p> <p>“... a Águia <u>dissidiu</u> entrar para a gruta para se abrigar da chuva e depois quando a chuva, parou <u>dissidiu</u> ir para casa...”</p> <p>“Quando foi para casa, esteve a pensar mudar-se para a <u>gruta</u>. Mas, quando ia para a <u>gruta</u>, procurou um sítio para viver na <u>gruta</u>.”</p>	<p>“...um pavão que tem um pescoço comprido, cabeça pequena e uma plumagem brilhante e multicolor.”</p> <p>“... o pavão estava de saída para um encontro com a águia real...”</p>
<b>Pontuação e ortografia</b>	<p>“... a Águia <u>dissidiu</u> entrar para a gruta para se abrigar da chuva e depois quando a chuva, parou <u>dissidiu</u> ir para casa...”</p>	<p>“Um dia ao almoço uma galinha passou por casa do pavão que estava de saída para um encontro com a águia real mas, de repente apaixonou-se pela galinha, e traiu a águia real. Quando a águia real soube desta notícia ficou muito triste e nunca mais quis saber do pavão.”</p>

Quadro 15 - Tabela de análise da produção inicial e final do grupo "Triângulo J"

Por último, apresentamos a análise do texto inicial e final produzido pelo grupo *Triângulo “J”*. Este grupo destaca-se dos outros por não iniciar o seu primeiro texto com recurso à expressão *Era uma vez*, contudo, optou, no segundo, por iniciar o texto com a expressão já utilizada pelos outros grupos. Esta opção pode ficar a dever-se ao facto dos alunos terem contactado com outras fábulas, nomeadamente com as produções textuais dos outros grupos, disponíveis na Wiki. Os elementos deste grupo, demonstram, já na primeira produção textual, conhecimentos acerca da locomoção de uma das aves da sua fábula e de como esta alimenta as suas crias (sub-categoria SC2.1), bem como acerca de uma característica (psicológica) da outra ave que gosta de exibir a sua beleza (... *uma Águia Real andava a voar à procura de comida para os seus filhos. (...) ... ouviu o pavão a sonhar que queria ficar jovem*).

Relativamente à tipologia textual, os alunos apresentam um texto com uma estrutura própria da narrativa (sub-categoria SC2.2), estrutura essa que mantiveram na segunda produção textual, acrescentando apenas mais diálogo entre as personagens.

No que diz respeito às características e modalidade deste tipo de texto (SC2.2.1), a produção textual inicial dos alunos apresenta uma estrutura com uma **situação inicial** onde são apresentadas as personagens no tempo (*Um dia, uma Águia...*) e no espaço onde decorre a acção (...*andava a voar à procura de comida para os seus filhos*); a **transformação** na qual os alunos apresentam uma situação de desequilíbrio (*A Águia encontrou uma gruta, de repente começou a chover, a Águia decidiu entrar para a gruta para se abrigar... esteve a pensar mudar-se para a gruta.*); a **resolução**, momento em que o grupo apresenta uma solução para o problema encontrado e que repõe o equilíbrio (... *quando a chuva, parou dissidiu ir para casa. Se me deixares viver aqui eu ajudo-te a ser jovem*) e a **situação final**, onde o grupo apresenta um desfecho sugestivo e adequado (*E a águia fez magia e o pavão voltou a ficar jovem, porque na verdade a águia era mágica e ficaram amigos*).

Assim, em relação às características da fábula, os alunos foram capazes de redigir uma acção simples e pouco extensa com personagens adequadas (animais) que, de certa forma, foram humanizados pela atribuição de características psicológicas do pavão e uma vez que a águia “fez chantagem” com o pavão para poder viver na gruta (*Se me deixares viver aqui eu ajudo-te a*

*ser jovem*). No entanto, apesar da narrativa não apresentar um carácter verdadeiramente moralizador, evidencia uma conclusão de certa forma de tipo moral ou filosófico, uma vez que a águia omitiu que era mágica, fez chantagem com o pavão para poder viver na gruta e conseguiu-o, fazendo magia.

Relativamente às melhorias apresentadas no segundo texto, na **situação inicial** os alunos apresentaram igualmente os animais, no tempo e espaço onde decorre a acção, acrescentando apenas mais características dos seres vivos, como vimos atrás; **na transformação**, apresentaram as situações que se desenrolam na acção, mais coerentemente do que no primeiro texto, uma vez que estabeleceram, mais tarde, ligação com o desfecho (*Uma bela tarde a águia real encontrou um pavão... muito bonito... apaixonou-se por ele... uma galinha passou por casa do pavão que... de repente apaixonou-se pela galinha... e traiu a águia real*). Na **resolução** os alunos apresentaram uma solução para o problema encontrado (... *a águia real soube desta notícia ficou muito triste e nunca mais quis saber do pavão*), à semelhança do que fizeram na primeira produção textual, no entanto, diferente dos restantes grupos, já que apresentaram um desfecho infeliz para a história. Na **situação final**, o grupo apresentou um desfecho sugestivo e adequado, com ligação às situações que se foram desenrolando, ao longo da acção, ao contrário do que fizeram na produção inicial. Nesta situação final, os alunos apresentaram a moral da história de forma explícita (*A moral desta fábula é: que nunca se deve trair os nossos namorados nem os nossos amigos*).

No que diz respeito à coerência e pertinência da informação (sub-categoria SC2.3), o grupo redigiu um texto que se desenvolve numa progressão coerente mas sem uma estrutura e coesão bem definidas (sub-categoria SC2.4), uma vez que no segundo e terceiro parágrafos o grupo não segmenta correctamente o discurso, o texto apresenta uma articulação interfrásica muito pobre (*Mas quando ia para a gruta, procurou um sítio para viver na gruta*), resultando num texto confuso. Os alunos não fazem substituições nominais, nem pronominais (*pavão... pavão... pavão...*) e utilizam poucos conectores expressando relações diversificadas, acabando por repetir consecutivamente os que utilizam (*Um dia... Quando... Passado alguns dias...*). Assim, este grupo revela pouco conhecimento de vocabulário adequado e diversificado para poder evitar repetições (sub-categoria SC2.6) e

revelam pouco domínio das regras de funcionamento da língua no plano intrafrásico, não tendo construído frases correctas e completas de tipos e estruturas variados (*A Águia encontrou uma gruta, de repente começou a chover, a Águia dissidiu entrar para a gruta para se abrigar da chuva e depois quando a chuva, parou dissidiu ir para casa*) (sub-categoria SC2.5). No entanto, na segunda produção textual, o grupo foi capaz de redigir um texto que se desenvolve numa progressão coerente com uma estrutura e coesão bem definidas (sub-categoria SC 2.4), segmentando correctamente o discurso, com articulação interfrásica correcta e com coesão (*A partir deste momento o pavão contou onde vivia, o que comia e o que fazia durante os tempos livres*). Nesta produção, os alunos fizeram mais substituições nominais (*A águia real teve vergonha de dizer as coisas que ela fazia*) e utilizaram mais conectores (*Era uma vez... Uma bela tarde... Depois... A partir deste momento... Um dia ao almoço...*). Assim, na produção final, este grupo revelou mais conhecimento de vocabulário adequado e diversificado, fazendo substituições e evitando repetições (sub-categoria SC2.6).

Na produção escrita inicial, a nível da pontuação (sub-categoria SC2.7,) o grupo não foi capaz de respeitar as normas padrão, tanto no interior da frase, separando o sujeito do verbo (*quando a chuva, parou*), como na delimitação de unidades maiores; tal como os outros dois grupos, também este iniciou um período recorrendo à conjunção *e* (*E a águia fez magia...*). Apesar disso, na segunda versão do texto os alunos foram capazes de respeitar as normas padrão, melhorando significativamente o seu texto, delimitando os períodos com recurso a parágrafos.

No que diz respeito à ortografia (sub-categoria SC2.8), inicialmente, o grupo revelou e repetiu erros de carácter morfosintáctico na mesma forma verbal (*dissidiu*), no entanto, após a revisão textual, foram capazes de descobrir e corrigir os erros, aplicando as regras ortográficas.

Posto isto, podemos dizer que o grupo, à semelhança do primeiro, revelou ter adquirido conhecimentos na área de Estudo do Meio, no que concerne às características físicas, habitat e tipo de alimentação dos seres vivos que trabalharam (... *uma águia real que vivia na América do Norte, comia ratos e coelhos... encontrou um pavão que tem um pescoço comprido, cabeça pequena e uma plumagem brilhante e multicolor*). Além disso, pelo contacto com

diversas fontes de informação (enciclopédias, livros educativos, dicionários,...), os alunos conseguiram contactar com algumas regras de funcionamento da língua no plano intrafrásico e aplicá-las à medida que se foram apercebendo dos seus próprios erros de construção frásica (sub-categoria SC2.5).

Como podemos verificar, no geral, os alunos apresentam dificuldades a nível da estrutura textual. Fazendo agora uma síntese da análise das produções iniciais dos alunos, podemos concluir que os alunos apresentaram maior dificuldade:

- em respeitar a tipologia textual (texto narrativo - fábula) (sub-categoria SC 2.2/2.2.1);
- na estrutura e coesão textual (sub-categoria SC2.4);
- na utilização de vocabulário diversificado (sub-categoria SC2.6);
- e na pontuação (sub-categoria SC2.7).

Após a análise das competências de escrita, dos alunos, no ponto seguinte faremos a análise dos resultados obtidos no que diz respeito às competências em TIC, reveladas pelos alunos aquando da reescrita dos seus textos, na Wiki.

#### 4.2.3 – Análise das competências em TIC

No que diz respeito às competências em TIC, todos os grupos revelaram ser capazes, na fase inicial, de digitar correctamente o endereço da página e escrever o e-mail e respectiva palavra-passe nos campos criados para esse efeito, tal como podemos ver na imagem abaixo (sub-categoria SC1.1).

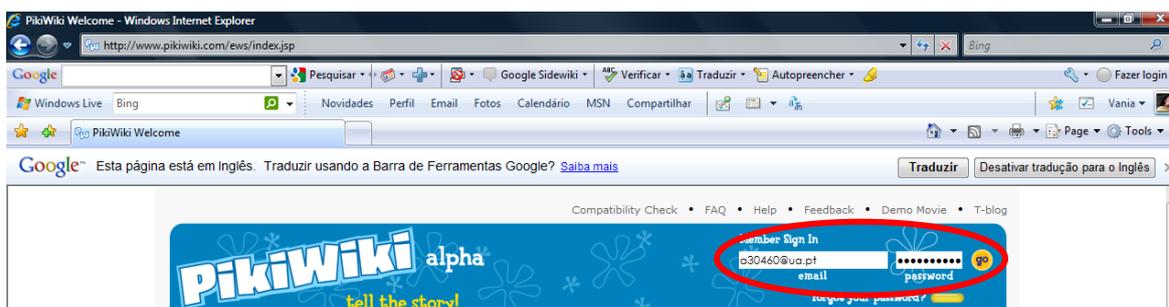
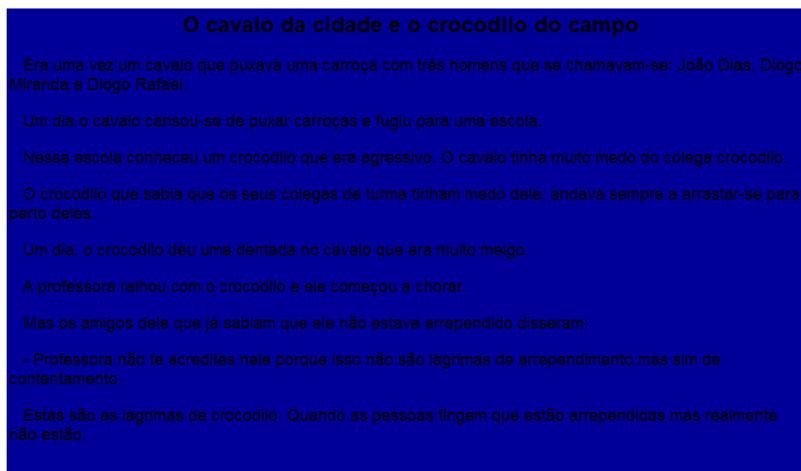


Figura 14 - Página inicial da Wiki: Login

O grupo *Os três craques da bola* recorreu às ferramentas de edição de texto para adicionar caixas de texto (sub-categoria SC1.2) de modo a digitar a sua produção textual. Além disso, foi capaz de manipulá-las e posicioná-las no local que pretendia. Os elementos deste grupo escolheram ainda uma cor diferente, da cor pré-definida, para o fundo da caixa de texto, como podemos ver na imagem da página seguinte (sub-categoria SC1.3).

Este grupo revelou, igualmente, ter competências a nível da edição de textos na Wiki, uma vez que, aquando da redacção do seu texto, recorreu às ferramentas, nomeadamente para alterar o tamanho de letra e escrever em negrito, por exemplo, no título os alunos escreveram em negrito e aumentaram o tamanho do texto, em relação ao restante (sub-categoria SC1.4). Uma vez que todos os alunos deste grupo editaram o mesmo texto, foram igualmente capazes de modificar e alterar o texto que já estava escrito nas caixas de texto já existentes (sub-categoria SC1.5).



Os três craques da bola

**Figura 15 - Produção textual do grupo "Os três craques da bola"**

É de salientar que um dos elementos deste grupo, o aluno A6, não possui computador em casa e que esse mesmo aluno e um outro (A10) referem que utilizam o computador na escola para escrever textos, daí estarem familiarizados com as ferramentas de edição de texto. Paralelamente a estas questões, não podemos descurar o facto de termos proporcionado, numa das sessões do nosso projecto, um primeiro contacto com a Wiki, contacto esse

que permitiu aos alunos utilizarem com maior destreza as ferramentas de edição de texto da Wiki (cf. Capítulo III).

Relativamente ao grupo *Clube das chaves*, podemos dizer que este grupo, tal como o primeiro, foi capaz de adicionar caixas de texto à sua página na Wiki (sub-categoria SC1.2), manipulando-as e posicionando-as de forma a cuidar do aspecto estético do seu trabalho, recorrendo, para tal, às ferramentas de edição de texto. De forma a destacar o nome dos autores do trabalho, as crianças adicionaram uma caixa de texto, com o nome do grupo, modificando a cor pré-definida para o fundo da mesma (sub-categoria SC1.3) (cf. anexo XII).

Outro dos aspectos a salientar neste grupo é o facto de os alunos terem destacado igualmente o título, alterando a cor das palavras, como podemos ver na imagem seguinte. Assim, estes alunos revelaram capacidades ao nível da edição de textos na Wiki, recorrendo às ferramentas para alterar a cor e o tamanho da letra (sub-categoria SC1.4).

#### O Lobo e o papagaio

**Figura 16 - Título do trabalho do “Clube das Chaves”**

Tal como o primeiro grupo, os elementos do *Clube das Chaves* foram capazes de editar o conteúdo inscrito nas caixas de texto já existentes (sub-categoria SC1.5).

No que diz respeito ao *Triângulo “J”*, os alunos tal, como nos grupos anteriores, foram capazes de adicionar caixas de texto para escreverem a sua produção textual (sub-categoria SC1.2), assim como manipulá-las e posicioná-las. Ao contrário dos grupos anteriores, não alteraram a cor de fundo das caixas de texto (sub-categoria SC1.3).

No que concerne à edição de textos na Wiki (sub-categoria SC1.4) o grupo mostrou-se capaz de alterar a cor e tamanho das letras, escrever em negrito e em itálico (cf. anexo XII). Assim, podemos dizer que sabem editar o conteúdo inscrito nas caixas de texto já existentes (sub-categoria SC1.5), uma vez que, ao longo desta sessão, pudemos observar que foram trocando de sítio para, alternadamente todos escreverem na Wiki.

Podemos ainda referir que um dos elementos não possui computador em casa, no entanto quando utiliza o computador da escola utiliza para “escrever lenga-lengas, textos e para treinar a escrita” (A1), tal como referem os outros elementos do grupo.

Globalmente, podemos dizer, no que diz respeito à dimensão info-gráfica (sub-categoria SC2.9), termo que utilizamos quando nos referimos ao aspecto do texto que os alunos escreveram na Wiki, que todos os grupos foram capazes de recorrer às ferramentas de edição de texto para cuidar da aparência do texto produzido na Wiki, alterando a cor do texto, escrevendo em itálico, negrito e/ou sublinhado e modificando a cor das caixas de texto.

É de referir que nenhum dos grupos escolheu cores diferentes da cor predefinida, para o fundo da página, assim como nenhum dos três inseriu imagens ou janelas para deixar comentários. Apesar disso, na sessão em que se familiarizaram com a Wiki, todos os grupos inseriram imagens e janelas para deixar comentários acerca do trabalho na Wiki. Antes de fechar a página os alunos foram capazes de gravar sempre as alterações feitas ao longo do trabalho (sub-categoria SC1.9).

No ponto seguinte abordaremos as questões relacionadas com a apreciação dos alunos sobre as sessões do projecto e o conceito de Wiki, para as crianças.

#### **4.2.4 – Análise dos questionários finais**

No que diz respeito aos questionários finais (cf. anexo XI), tal como referido anteriormente (cf. Capítulo III), estes foram construídos com o intuito de percepcionarmos quais as sessões de que os alunos gostaram mais, o que menos apreciaram no projecto, se o projecto contribuiu para o desenvolvimento das suas competências de escrita e, por fim, o conceito de Wiki.

Para uma análise mais cuidada construímos três quadros, sendo que o primeiro quadro diz respeito à análise da questão 3, o segundo à questão 5 e o terceiro à questão 6.

No que diz respeito à terceira questão na qual questionamos os alunos acerca da sessão de que mais tinham gostado, a maioria da turma respondeu “todas as sessões” e outra grande parte referiu as sessões 1 e 5 e apenas um aluno diz não ter gostado de nenhuma. No que diz respeito às justificações dadas pelos alunos para esta resposta, 13 alunos não apresentam qualquer justificação e os restantes referem que gostaram da sessão porque tinha actividades motivadoras e porque contribuiu para o desenvolvimento de competências de escrita, como refere a aluna A17 do grupo de trabalho *O Triângulo “J”* “...porque dá para melhorarmos as nossas fábulas” (cf. Anexo XIV).

Relativamente à quarta questão, onde pedimos aos alunos para referirem a actividade de que menos tinham gostado, as crianças, na sua maioria, não referem nenhuma actividade como a que menos tivessem gostado, no entanto, o aluno A18, do grupo de trabalho *Triângulo “J”*, refere que “o que eu menos gostei durante estas sessões foi o Tiago e o Ricardo não me deixarem pesquisar com eles”, revelando alguns problemas de trabalho no seio do grupo. Um outro aluno, A12, refere não ter gostado da primeira sessão (cf. Anexo XIV).

Na questão 5 (cf. Anexo XIV), questionámos os alunos sobre o facto de considerarem ter ou não melhorado a sua produção escrita. A esta questão, apenas 2 alunos, A12 e A 14, do grupo *Animais e Amigos* referiram que o projecto não os ajudou a melhorar as competências de escrita, no entanto, os restantes elementos da turma referem que sim. Para justificar a sua resposta os alunos dividiram-se em três tipos de resposta centrais, o projecto ajudou-os a desenvolver competências de escrita, uma vez que os tornou conscientes da melhoria/progresso da aprendizagem (ortografia/caligrafia) (A9, A5, A7, A21), o projecto teve actividades e conteúdos motivadores (A19, A21, A13, A10) e, por fim, o projecto ajudou-os a treinar a escrita (A20, A6, A15). Os restantes alunos (A18, A11, A8, A17, A16, A22, A2, A3, A12, A14) respondem que o projecto foi importante porque os ajudou a desenvolver competências tecnológicas, foi útil para fazerem uma planificação e revisão antes de reescreverem o texto final; referem ainda que as actividades do projecto foram facilitadoras para a aprendizagem da escrita e para o trabalho em grupo, como podemos observar nas afirmações seguintes:

- "... porque eu acho que me ajudou" (A18);
- "... porque nós pensamos como o texto ficará bem" (A8);
- "... porque ao escrever o texto e corrigilo, reparei nos meus erros" (A17).

No que diz respeito à última questão (cf. Anexo XIV), na qual pedimos aos alunos para explicarem o conceito de Wiki, as respostas que a maioria dos alunos deu remetem-nos para a Wiki como uma ferramenta de trabalho e de aprendizagem. Consideram a Wiki igualmente como uma ferramenta tecnológica associada à Web, como refere o aluno A20, "uma Wiki é para mim como se fosse um blog" e também como uma ferramenta tecnológica, não relacionada com a Web, mas sim entendida como um programa do computador (A10, A5, A21). Os restantes alunos (A1, A2, A16, A19, A22, A17, A18, A3, A6, A15) associam a Wiki a uma ferramenta de escrita e a uma actividade lúdica, como nos exemplos:

- "Para mim a wiki é um desafio eu adorei a Wiki" (A2);
- "É um sítio onde podemos escrever fábulas e assim" (A6);
- "Para mim uma Wiki é uma coisa aonde se pode escrever" (A18);
- "Para mim é um sítio na Internet para escrever" (A17);
- "Uma Wiki para mim é como se fosse um blog" (A20);
- "Divertida" (A22).

Assim, podemos afirmar, em jeito de síntese, que as crianças tomaram consciência da importância de fazerem a revisão do texto de modo a detectar e corrigir possíveis erros nas suas produções textuais. Por outro lado, assumiram que o trabalho colaborativo e a entre-ajuda são uma mais-valia para obterem resultados mais positivos nas suas actividades. No que concerne à última questão, podemos ainda dizer que os alunos desenvolveram alguns conhecimentos tecnológicos, visto terem descrito e referido a Wiki como uma ferramenta de escrita da Web 2.0.

**Conclusões**



## Conclusões

Este trabalho teve como objectivo principal analisar em que medida a utilização de uma Wiki pode promover o desenvolvimento de competências de escrita (dimensão textual) em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), através da concepção, desenvolvimento e avaliação, em contexto escolar, de um pequeno projecto de investigação-acção.

Por entendermos que são várias as implicações das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no mundo contemporâneo e mais concretamente na educação, organizámos a contextualização teórica deste nosso estudo em torno da importância da literacia digital e da necessidade do desenvolvimento de propostas didácticas, no âmbito da escrita no 1.º CEB, com recurso a ferramentas TIC (cf. capítulos I e II, respectivamente).

Com efeito, perante a complexidade e a exigência do processo de escrita e a necessidade de desenvolver uma relação mais positiva com a escrita, é necessário proporcionar aos alunos, desde cedo, a descoberta das potencialidades desta forma de expressão, quer em termos comunicativos, quer em termos criativos e expressivos. Dada esta complexidade, é importante reconhecer a necessidade de recorrer a instrumentos e metodologias que possam auxiliar no processo de escrita, como por exemplo, as ferramentas disponíveis na Web 2.0.

Para a construção de uma resposta às questões de investigação definidas para este estudo (cf. Capítulo III) e tendo em conta os pressupostos teóricos defendidos nos capítulos I e II, planificámos um projecto de natureza interdisciplinar, no qual delineámos estratégias de desenvolvimento de competências de escrita, mais concretamente da dimensão textual, com recurso às TIC.

Pudemos dar conta do percurso que os alunos começaram a percorrer no sentido do desenvolvimento das competências que definimos para o nosso projecto, traduzidas nas aprendizagens e atitudes por eles evidenciadas e que foram sendo reveladas ao longo do processo e nas respostas aos questionários finais.

Através dos testemunhos das crianças (cf. questionário final), percebemos que elas se envolveram no projecto, tendo tido prazer na

realização das actividades propostas, criando bases para uma cultura de escrita onde o trabalho colaborativo e a inter-ajuda ganharam um lugar relevante.

Podemos verificar, pela análise dos questionários finais que a grande maioria dos alunos considera que as sessões apresentaram actividades motivadoras, que contribuíram tanto para o desenvolvimento de competências de escrita, como também para o desenvolvimento de competências tecnológicas. Podemos igualmente concluir por esta análise que algumas crianças tomaram consciência do seu progresso no processo de aprendizagem da escrita (dimensão textual), sendo que referiram que a planificação, a textualização e a revisão são actividades que facilitam a actividade de escrita, permitindo melhorá-la e tomar consciência dos erros.

Os alunos declaram ter adquirido e aprofundado alguns conhecimentos relativamente a cada uma das temáticas abordadas, no âmbito dos programas de Estudo do Meio e de Língua Portuguesa, sendo que reconheceram que o trabalho colaborativo lhes traz vantagens no desenvolvimento de competências de escrita e que a Wiki pode ser uma ferramenta de trabalho e de aprendizagem, associando-a à Web 2.0.

No entanto, reconhecemos que o projecto de intervenção que implementámos foi apenas um pequeno projecto desenvolvido num espaço de tempo diminuto. Por outro lado, não pudemos avaliar com precisão todas as vantagens do nosso trabalho junto dos alunos, em termos de um desenvolvimento global de competências, pois precisaríamos de mais tempo de observação para verificar se os conhecimentos, capacidades e atitudes evidenciados pelos alunos foram apenas um “treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas” ou se foram mais além e se revelaram como um “processo de activar recursos em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas” (Ministério da Educação, 2001: 9). Entendemos, assim, que é necessário dedicar mais tempo à escrita e dar continuidade a actividades desta natureza para que o processo de ensino-aprendizagem da escrita seja sistemático e progressivamente melhorado.

Com o projecto interdisciplinar que concebemos e implementámos almejámos proporcionar uma relação positiva entre as aprendizagens e os

saberes fundamentais que os alunos devem construir (*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser*) e que são essenciais à formação de indivíduos capazes de compreender uma realidade global e inconstante, de cidadãos activos, críticos e responsáveis, conscientes da importância da mobilização do seu conhecimento para compreender e agir sobre os contextos que os rodeiam, tal como apresentámos no capítulo primeiro deste trabalho.

Temos a consciência de que este estudo (exploratório), possui algumas limitações, sendo que durante as sessões não houve verdadeiramente trabalho colaborativo e progressivo na construção dos textos. Estamos conscientes que outros resultados podiam ter sido alcançados se todos os grupos tivessem trabalhado uma única fábula, uma vez que assim teríamos uma perspectiva diferente do trabalho desenvolvido, já que não nos foi permitido avaliar o trabalho colaborativo inter-grupos e intra-grupos. Com efeito, no decorrer das sessões deste projecto, os alunos estiveram fisicamente presentes num mesmo espaço (sala de aula), criando-se uma situação, de certo modo artificial, e os constrangimentos tecnológicos (um computador por grupo e ligação à internet limitada) foram um entrave para que pudéssemos analisar com maior rigor as implicações do uso de uma Wiki no desenvolvimento de competências de escrita colaborativa.

Assim, apercebemo-nos de que não conseguimos avaliar uma das questões principais, o trabalho colaborativo. É com base nestes argumentos que consideramos, hoje, a hipótese de todos os alunos da turma, divididos em grupos, poderem trabalhar na produção de um mesmo texto, para acedermos a um tipo de dados mais consentâneo com a (avaliação da) escrita colaborativa.

No entanto, é possível dizermos, pela observação que fizemos ao longo das sessões, que este projecto contribuiu para o desenvolvimento e crescimento pessoal dos participantes, favorecido pelo ambiente de inter-ajuda que os alunos foram criando dentro dos diferentes grupos.

Cognitivamente, concluímos que no que se refere à dimensão textual os alunos foram capazes de reescrever as suas produções respeitando as características da fábula (estrutura e categorias da narrativa), o tema e assunto do texto, escreveram com coerência e coesão textual e utilizaram um vocabulário mais vasto e adequado, evitando repetições.

Temos consciência de que alguns dos conhecimentos revelados pelas crianças foram não só adquiridos durante as actividades desenvolvidas durante o projecto que lhes propusemos, como também pelo seu percurso escolar e vivências anteriores, contudo, entendemos que tanto as aprendizagens que vêm acrescentar algo ao conhecimento prévio dos alunos como também as que transformam o saber existente de forma a alargá-lo, abrindo novas perspectivas, são sempre positivas para o *continuum* desenvolvimento das competências do indivíduo. Neste sentido, somos da opinião que as estratégias que desenvolvemos, mesmo as que já haviam sido exploradas com os alunos pela professora titular da turma, foram importantes no sentido de ajudar os alunos a desenvolverem o gosto pela escrita e pelas novas tecnologias e pelo trabalho colaborativo.

Estamos conscientes que o nosso projecto de intervenção podia ter sido desenvolvido com recurso ao Word ou a um Blog, pelas especificidades que estas duas ferramentas apresentam. No entanto, tendo em conta que os alunos já utilizavam o Blog com frequência nas aulas, para desenvolvimento de um outro projecto de turma, entendemos que seria pertinente proporcionar-lhes o contacto com um outro tipo de ferramentas da Web 2.0. No que concerne ao Word, sabemos que esta ferramenta de edição de texto apresenta a vantagem de ter corrector ortográfico; contudo, os alunos caso o tivessem utilizado, não teriam estado tão atentos aos erros e consultado diferentes fontes para os corrigir. Acrescente-se ainda que a ferramenta Word não tem o carácter social e de partilha que existe noutras ferramentas Web 2.0.

Consequentemente, entendemos que desenvolver as actividades com recurso a uma Wiki, uma ferramenta da Web 2.0 que os alunos ainda não tinham explorado, nem conheciam, como pudemos verificar através da análise dos questionários iniciais, foi uma mais-valia, contribuindo para o desenvolvimento de novas competências tecnológicas.

Para nós, enquanto professora, entendemos que as actividades desenvolvidas neste projecto podem ser igualmente um meio que conduz a um trabalho mais autónomo, por parte das crianças, assente na inter-ajuda entre pares, pois, ao longo das sessões, pudemos perceber que os alunos, por iniciativa própria, consultaram dicionários em suporte papel e *online*, quando tomavam consciência dos seus próprios erros, tentando ultrapassá-los.

As reflexões que agora apresentamos nas conclusões deste estudo foram emergindo ao longo da análise dos dados que recolhemos aquando da implementação do projecto e da consciência que temos das implicações que o desenvolvimento de uma investigação desta natureza acarreta. Não foi nossa intenção, pela complexidade do tema, esgotar todos os aspectos nele implicados, mas apenas explorar alguns que, no nosso entender, nos pareceram os mais indicados para dar resposta às questões de investigação, orientadoras deste trabalho. Esperamos que esta reflexão sirva futuros estudos para que os condicionalismos e limitações aqui identificados possam ser colmatados de modo a desenvolver e avaliar outras vantagens deste tipo de trabalho.

A análise dos dados recolhidos permitiu-nos verificar que a escrita com recurso às TIC traz novas formas de acesso à informação e novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever e de conhecer, novas formas de literacia, isto é, uma nova condição para os alunos exercerem práticas comunicativas através da escrita em diferentes suportes, construindo aprendizagens significativas, diversificadas e integradas.

Como síntese dos resultados, podemos ainda dizer que na criação/produção/discussão de ideias e no processo de escrita e reescrita dos textos, com recurso a uma ferramenta Web 2.0 (Wiki), na sua grande maioria os alunos foram-se apropriando dos próprios mecanismos da sua acção e tomando consciência das suas capacidades de trabalho individual e colectivo. Puderam, assim, ao longo das sessões, alcançar um novo patamar de conhecimento.

Em síntese, importa perceber que no contexto educativo actual é necessário reconhecer, ter em consideração e traçar caminhos no processo de ensino-aprendizagem que conduzam à consciencialização da importância e das implicações das TIC no mundo contemporâneo, assim como do trabalho sistemático que deve ser feito com a escrita para a promoção e construção de novos saberes para o século XXI.

**Bibliografia**



- Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Alarcão, I. (2001). *Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida, M. J. (2000). “Narrativa”. In *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Dicionários Temáticos. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. (2005). *O Computador e a Internet como instrumentos pedagógicos: estudo exploratório com professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário de escolas do concelho de Vila Verde*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Amor, E. (1991). “Sobre a exploração didáctica das tipologias de texto”. In *Actas do Seminário Internacional – Português como Língua Estrangeira*. Macau: Universidade de Macau.
- Aretio, L. (2006). *Wiki en contextos educativos*. Site accedido a 19 de Maio de 2008. URL: <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-4-2006.pdf>.
- Barbeiro, L. & Pereira, M. L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2001). “Profundidade do processo de escrita”. In *Educação & Comunicação*. N.º 5. pp. 64-76.
- Barros, E. (2007). “Plano Nacional de Leitura” in *Noesis*. pp. 28-31.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. Inglaterra: Open University Press.

Benavente, A. (coord.), Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal – Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Benbasat, I., Goldstein, D.K. & Mead, M. (1987). “The Case Research Strategy”. In *Studies of Information Systems*. MIS Quarterly, pp. 369-386.

Bergmann, C. (2007). “Web 2.0 significa usar a inteligência colectiva”. Entrevista a Tim O’Reilly. Site acedido a 20 de Outubro de 2008. URL: <http://dw.online.eu/dw/article/0,2144.2664038,00.html>.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Bravo, M. P. C. & Eisman, L. B. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar.

Profennbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronckart, J. (1985). *Le fonctionnement dès discours*. Delachaux: Niestlé.

Brunheira, L. (s/d). “O conhecimento e as atitudes de três professores estagiários face à realização de actividades de investigação na aula de Matemática”. Site acedido a 16 de Outubro de 2008. URL: <http://ia.fc.ul.pt/textos/lbrunheira/>.

Canário, R. (1999). *Educação de Adultos – Um Campo e Uma Problemática*. Lisboa: Educa.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, A. (2007). “Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos recursos e Ferramentas Online aos LMS”. In *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*. pp. 25-40.

Carvalho, A. (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Castells, M. (2004). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). “O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”. In *Revista Portuguesa de Educação*. N.º 15. pp. 221-244.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Cordeiro, G. et al (2004). “Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens”. In *Calidoscópio*. N.º 2: 29-42.

Costa, A. et al. (2000). *Literacia e Sociedade - Contribuições Pluridisciplinares*. Lisboa: Editorial Caminho.

Coutinho, C. & Júnior, J. (2007). “A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento”. Site acedido a 3 de Outubro de 2008. URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>.

Coutinho, C. (2008). “Tecnologias Web 2.0 na Escola Portuguesa: Estudos e Investigações”. In *Revista Científica de Educação à Distância*. N.º 2.

Coutinho, C. & Bottentuit, J. (2007). “Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0”. In *Actas do IX Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE 2007)*. pp. 199-204. Porto: ESE-IPP.

Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Delgado-Martins, M. & Duarte, I. (1993). “Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática”. In *Linguagem e Desenvolvimento*. Minho: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

Delors, J. (Coord.). (1996). “Os quatro pilares da educação”. In *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortezo. pp.. 89-102.

Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Descombe, M. (1999) *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Buckingham: Open University Press.

Dias, P. (2001). *Comunidades de aprendizagem e formação on-line*. Minho: Universidade do Minho.

Dias, P. (2008). *A comunicação em rede como meio de formação das comunidades de conhecimento na web: o caso do centro de competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho*. Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Eça, T. (1998). *NetAprendizagem: A Internet na Educação*. Porto Editora: Porto.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de Formação de Professores: um estudo*. Lisboa: IIE.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classe: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fagundes, L. (2005). "Wiki e educação: Segunda Etapa". Site acedido a 11 de Março de 2009. URL:  
[http://conhecimento.incubadora.frapesp.br/portal/trabalhos/2005WikiEEduca\\_c3\\_a7\\_c3\\_a3oSegundaEtapa](http://conhecimento.incubadora.frapesp.br/portal/trabalhos/2005WikiEEduca_c3_a7_c3_a3oSegundaEtapa).

Fernandes, R. (2006). *Atitudes dos Professores Face às TIC e a sua utilização ao nível do ensino secundário*. Tese de Mestrado. Lisboa: FPCE - Universidade de Lisboa.

Fidel, R. (1992). "The case study method: a case study". In: Glazier, J. & Powell, R. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Fino, C. (2004). "O que é Aprendizagem Colaborativa". Site acedido a 13 de Março de 2009. URL:  
[http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPoint\\_Aprendizagem\\_colaborativa.pdf](http://www.uma.pt/carlosfino/Documentos/PowerPoint_Aprendizagem_colaborativa.pdf).

Fino, C. N. (2001). "Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZPD): três implicações pedagógicas". In *Revista Portuguesa de Educação*, Vol 14 (2), 273-291.

Fischer, S. R. (2002). *Uma história da Linguagem*. Lisboa: Temas e Debates.

Fonseca, T. (2007). “Criar Hábitos de Leitura Precocemente”. In *Noesis*. pp. 34-37.

Formosinho J. & Araújo, S., 2004, “O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação”. In *Revista Psicológica*, n.º XXII, pp. 81-93.

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas actuais da educação*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas.

Gomes, J. (2000). “Fábula”. In *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Dicionários Temáticos. Porto: Porto Editora.

Gomes, M. J. (2006). “Desafios do E-Learning: do conceito às práticas”. In *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Vol 2. Braga: Universidade do Minho.

Gomez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Graça, L. & Pereira, L. A. (2006). “Écrire ensemble pour mieux (ré)écrire”. In *Actes du Colloque de Namur*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Graziola, J. & Schlemmer, E. (2008). “m-Learning (Aprendizagem com Mobilidade) como Possibilidade de Prática Pedagógica e Formação Docente?”. In *14º CIAED – Congresso Internacional ABED de Educação a Distância “Mapeando o Impacto da EaD na Cultura do Ensino-Aprendizagem”*. São Paulo. Disponível em <http://gpedu-unisinos.blogspot.com/>.

Grenhow, C. (2007). “What Teacher Education Needs to Know about Web 2.0: Preparing New Teachers in the 21st Century”. In R. Craslen et al (Eds.).

*Proceedings of the 18th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education.*

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). "Competing paradigms in qualitative research". In *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Hamel, J. (1993). *Case Study Methods*. Sage publications.

Hartnell-Young, E. (2003). "From Facilitator to Knowledge-builder: A New Role for the Teacher of the Future". In *Information and Communication Technology and the Teacher of the Future*.

Honegger, B. (2006). "Wikis: a rapidly growing phenomenon in the german-speaking school community". In: *Proceedings of the 2005 international symposium on Wikis*. San Diego, California: Anais: ACME Press, p.113-116.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Instituto Piaget

Lévy, P. (1997). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na Era da informática*. Rio de Janeiro: Coleção Trans.

Lévy, P. (1997). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lincoln, Y. (1990). "The making of a constructivist". In *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, pp. 67-87

Manuel, A. (2007). "Ler é poder". In *Noesis*. 22-27.

Martins, I. P. (2002). *Educação e Educação em Ciências*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Mayor (2002). "Prefácio do antigo director-geral da UNESCO", 1987-1999. In E. Morin. *Os sete saberes para a Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Ministério da Educação. (1998). *Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moniz, A. & Paz, O. (1997). *Dicionário Breve de Termos Literários*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Para a Educação*. Lisboa: Instituto Piaget. (trad.)
- Moura, A. (2007). "A Web 2.0 na aula de língua materna: relato de uma experiência". *Estudos e investigações (Actas do Encontro Internacional: Discurso, metodologia e tecnologia)*. Miranda do Douro.
- Myers, M. D. (1997). *Qualitative Research in Information Systems*. Site acedido a 27 de Dezembro de 2008. URL: <http://www.qual.auckland.ac.nz/>.
- Nisbet, J. (1992). "Aprender e Ensinar a Pensar: uma (re)visão temática". In *Inovação*. Vol 5. pp. 17-27.
- Niza, S. (2005). "A Escola e o poder discriminatório da escrita". In *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 107-127.

Nónio. (2002). *Estratégias para a acção – As TIC na Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Notari, M. (2006). “How to use a wiki in education: 'wiki based effective constructive learning'”. In: *Proceedings of the 2006 international symposium on Wikis*. 2006, Denmark: Anais: ACME Press. p.131-132.

Oliveira, H. (1995). *Gramática de Comunicação 2*. Aveiro: TIPAVE.

O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. O'Reilly Publishing.

Orihuela, J. (2006). “Web 2.0: la comunidad es el mensaje”. In *Perspectivas del Mundo de la Comunicación*, n.º 35.

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, M. L . A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Pereira, M. L .A. (2000). *Escrever em Português. Didácticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.

Pereira, M. L. A. & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... A Produção de Textos Escritos*. Porto: Areal Editores.

Pereira, M. L. A. (2000). “Tipologias de Texto”. In *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Dicionários Temáticos. Porto: Porto Editora

Pereira, M. L. A. (2001). *Para uma Didáctica Textual (I) – Tipos de Texto/Tipos de Discurso e Ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.

Ponte, J. (1994). "O estudo de caso na investigação em educação matemática". Site acessado a 27 de Dezembro de 2008. URL: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf).

Ponte, J. (2000). "Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios?". In *Revista Ibero-Americana de Educação*. n.º 24.

Ponte, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema: Brasil.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press.

Pretto, N. & Serpa, L. (2001). "A Educação e a Sociedade da Informação". In *Actas da II Conferência Internacional das TIC na Educação: Challenges 2001*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI. 21-41.

Primo, A. & Recuero, R. (2003). "Hipertexto cooperativo: uma análise da escrita colectiva a partir dos blogs e da Wikipédia". In *Revista da FAMECOS*. n.º 22, p. 54-65.

Propp, V. (1983). *Morfologia do Conto*. Lisboa: Veja Universidade. (trad.)

Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. (2007). “Painel: O Digital e o Currículo”. In *Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e de Comunicação*. Braga: Universidade do Minho.

Reis, C. & Lopes, A.C. (1987) *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.

Ringstaff, C. & Kelley, L. (2002). “The Learning Return On Our Educational Technology Investment – A Review of Findings from Research”. Site acedido a 19 de Maio de 2008. URL:  
[http://www.wested.org/online\\_pubs/learning\\_return.pdf](http://www.wested.org/online_pubs/learning_return.pdf).

Romanó, R. S. (2003). *Ambiente Virtuais para a Aprendizagem Colaborativa no Ensino*.

Sá, C. (2009). *Papel da fábula no desenvolvimento de competências gerais no 1.º Ciclo do Ensino Básico: uma perspectiva de interdisciplinaridade* [publicado em <http://www.casdaleitura.org/>]

Sá-Chaves, I. (2005). Apontamentos das aulas Teóricas e Práticas. Aulas de Teoria e Prática Curricular. Universidade de Aveiro: Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2005). *Literacia, educação e desenvolvimento*. Linhas, n.º 3. Abril de 2005. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santamaria, F. G. & Abreira, C. F. (2006). “Wikis: possibilidades para el aprendizaje colaborativo em Educacion Superior”. In *Proceedings of the 8th International Symposium on Computers in Education*, (vol 2), pp. 371-378.

Sargento, C. (2008). “Plano Tecnológico”. In *Administração Pública e as TIC*. n.º 902. pp. 30-32.

Sargento, C. (2008). “Plano Tecnológico in Administração Pública e as TIC”. In *Revista Semana Informática*.

Schofield, J. W. (1993). “Increasing the generalizability of qualitative research”. In *Educational Research: Current Issues*. London: The Open University Press, pp. 91-114

Simão, J. (2006). “Relação entre os Blogs e Webjornalismo”. In *Revista Prisma*, nº 3. pp. 148-164.

Sim-Sim, I. (1989). “Literacia e Alfabetização: Dois Conceitos Não Coincidentes”. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, pp. 62-66.

Sim-Sim, I. (1995). “Desenvolver a linguagem, aprender a língua”. In Dias de Carvalho, A. (Org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2002). “Literacia, (des)conhecimento e poder”. In *1.º Congresso Internacional sobre LITERACIAS*. Évora: Universidade de Évora.

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. (2007). “Programa Nacional de Ensino do Português no 1.º ciclo do Ensino Básico”. In *Noesis*. Pp. 32- 33.

Sim-Sim, I., 1995, “Desenvolver a linguagem, aprender a língua”. In *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.

Souza, R. (2005). “Uma Proposta Construtiva para a Utilização de Tecnologias na Educação”. In *Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um Paradigma para Professores do Século XXI*, pp.121-138. Lisboa: Edições Sílabo.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: CA: Sage Publications.

Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português. Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Todorov, T. (1973). *Poétique*. Seuil: Collection Points.

Trindade, A. (s/d). “O Processo histórico da escrita e sua importância na formação do sujeito”. Site acessado a 28 de Novembro de 2008. URL: [www.planetaeducacao.com.br/processo\\_historico\\_da\\_escrita.pdf](http://www.planetaeducacao.com.br/processo_historico_da_escrita.pdf)

Vala, J. (1986). “A análise de conteúdo”. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto. *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Valadão, F., Vaz, M., & González, P. (2007). “Biblioteca de Turma: Aproveitamento e potencialidades pedagógicas”. In *Noesis*. 42-45.

Ventura, M. (2001). “Hoje se ensina a ler e a escrever?”. In *Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Aspectos teóricos de processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Vieira, C. (1999). “A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas á sua fidelidade e credibilidade”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Vol. 2. pp. 89-11.

Vygotsky, L. (1987). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wang, C. & Turner, D. (s.d.). "Extending the wiki paradigm for use in the classroom". In *International Conference on Learning Sciences*. Tuebingen: University of Tuebingen.

White, R. (1987). "Approaches to writing". In *Methodology in TESOL*. U.S.A.: Newbury House Publishers.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2<sup>a</sup> Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

# **Anexos**

## Sessões do Projecto

Escola: E.B.1/J.I da Fontiela

Ano de escolaridade: 3.º/4.º ano

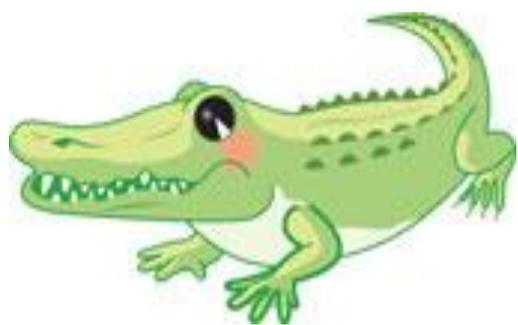
Sessões	Competências	Objectivos	Actividades	Recursos didácticos
<p><b>1.ª Sessão</b> <b>(90min)</b> <b>Produção Escrita Inicial</b> <b>(Pré-Teste)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos;</li> <li>- Conhecimento de técnicas básicas de produção textual;</li> <li>- Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar em grupo;</li> <li>- Elaborar um texto escrito a partir de um tema;</li> <li>- Participar, em grupo, na elaboração de um texto narrativo (fábula);</li> <li>- Produzir um texto coerente e coeso;</li> <li>- Recorrer à criatividade e imaginação</li> <li>- Desenvolver uma relação positiva e pessoal com a escrita orientada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de grupos de trabalho;</li> <li>- Diálogo com os alunos acerca dos animais que conhecem;</li> <li>- Distribuição (sorteio) de algumas cartas com diversos animais;</li> <li>- Escrita de um texto narrativo (fábula), em grupos de três elementos, de acordo com as cartas sorteadas;</li> <li>- Preenchimento de um questionário relativo ao contexto tecnológico das crianças (em casa).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartas com animais;</li> <li>- Ficha de trabalho;</li> <li>- Questionário.</li> </ul>
<p><b>2.ª Sessão</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de manipular, usar e otimizar o aproveitamento da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manusear o computador e os seus periféricos (rato e teclado);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com os alunos sobre – <i>O que é uma Wiki?</i> (iniciar o diálogo fazendo</li> </ul>	

<p><b>(90min)</b> <b>A Wiki vem à sala de aula e...</b></p>	<p>tecnologia, a nível do utilizador;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de se adaptar à utilização das Novas Tecnologias ao longo da vida;</li> <li>- Capacidade de observar e reconhecer, pela curiosidade, as características tecnológicas dos diversos recursos, materiais e ferramentas;</li> <li>- Capacidade de identificar, localizar e tratar informação de que necessita para as diferentes actividades;</li> <li>- Capacidade de ler, interpretar e seguir instruções técnicas na instalação, montagem e utilização de equipamentos técnicos da vida quotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o gosto pelas novas tecnologias;</li> <li>- Saber utilizar aplicações informáticas em contexto educativo;</li> <li>- Desenvolver aptidões para o uso concreto das TIC - Wiki;</li> <li>- Utilizar correctamente os principais comandos do computador e da <i>Wiki</i> para digitar e editar texto, respectivamente;</li> <li>- Manipular várias fábulas, numa <i>Wiki</i>;</li> <li>- Trabalhar em grupo.</li> </ul>	<p>referência a uma das questões do questionário da aula anterior);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição de um Manual de Exploração da Wiki, por grupo;</li> <li>- Leitura em voz alta, por um aluno, das instruções explícitas no manual;</li> <li>- Apresentação e manuseamento da <i>Wiki</i>, (edição de texto), em grande grupo;</li> <li>- Exploração da <i>Wiki</i>, em pequenos grupos (manuseamento de diferentes fábulas, imagens...);</li> <li>- Apresentação do projecto à turma;</li> <li>- Construção da <i>WikiFabulástica</i>;</li> <li>- Elaboração do fabulário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual de utilização da <i>Wiki</i>;</li> <li>- <i>DataShow</i>;</li> <li>- Computadores com acesso à <i>Internet</i>.</li> </ul>
<p><b>3.ª Sessão</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade para se exprimir de forma confiante, clara e audível,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar os alunos acerca das ideias prévias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computadores com acesso à <i>Internet</i>;</li> </ul>

<p><b>(90min)</b></p> <p><b>Diz-me como é a tua fábula e digo-te como é a minha</b></p>	<p>com adequação ao contexto comunicativo;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita;</li> <li>- Capacidade de realizar actividades de forma autónoma e responsável;</li> <li>- Capacidade de conhecer vocabulário diversificado e estruturas sintácticas de complexidade crescente.</li> </ul>	<p>planificação de actividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e descrever unidades, regras e processos de escrita das fábulas;</li> <li>- Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso.</li> </ul>	<p>sobre as fábulas (o tipo de texto, características principais...);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de uma fábula diferente, por grupo, na <i>PikiWiki</i>;</li> <li>- Resolução de uma ficha de análise das fábulas, em suporte informático;</li> <li>- Levantamento das características deste tipo de texto, em grande grupo;</li> <li>- Preenchimento de um quadro de sistematização das características das fábulas, tendo em conta indicadores discursivos e semânticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de trabalho na <i>Pikiwiki</i> (análise das características da fábula: caracterização das personagens, estrutura do texto, ...);</li> <li>- Folha de registo das características das fábulas (papel de cenário).</li> </ul>
<p><b>4.ª Sessão</b></p> <p><b>(90min)</b></p> <p><b>E se os animais saltassem das fábulas?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de manipular, usar e otimizar o aproveitamento da tecnologia, a nível do utilizador;</li> <li>- Capacidade de cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns;</li> <li>- Capacidade de seleccionar e</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manusear o computador e os seus periféricos (rato e teclado);</li> <li>- Utilizar correctamente os principais comandos do computador e da <i>Wiki</i> para digitar e editar texto, respectivamente;</li> <li>- Desenvolver a capacidade de pesquisa, selecção e organização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa de informação em diferentes fontes, sobre os animais;</li> <li>- Preenchimento de um Bilhete de Identidade dos Animais – classe, características físicas, alimentação, habitat,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computadores com acesso à <i>Internet</i>;</li> <li>- Livros e enciclopédias;</li> <li>- Bilhete de Identidade dos Animais;</li> </ul>

	<p>tratar informação necessária;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de trabalho cooperativo;</li> <li>- Capacidade para identificar características e comportamentos dos seres vivos (animais).</li> </ul>	<p>de informação em diferentes fontes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar técnicas de tratamento da informação;</li> <li>- Classificar animais segundo as suas características externas e modo de vida.</li> </ul>	<p>comportamento;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção de um livro dos animais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro dos animais.</li> </ul>
<p><b>5.ª Sessão</b> <b>(90min)</b> <b>Costurando a minha fábula</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns;</li> <li>- Capacidade para se envolver em actividades práticas que visem estimular o sucesso e a motivação para a aprendizagem;</li> <li>- Capacidade para desenvolver hábitos de trabalho e competências de pesquisa, selecção e tratamento de informação;</li> <li>- Capacidade para desenvolver um espírito de partilha e de comunidade em ambientes virtuais;</li> <li>- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita servindo-se das TIC;</li> <li>- Experimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita;</li> <li>- Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção;</li> <li>- Desenvolver a competência de escrita;</li> <li>- Utilizar de técnicas de auto e de hetero-correcção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reescrita do texto narrativo inicial (fábula), na <i>Pikiwiki</i>, nos grupos anteriormente formados;</li> <li>- Preenchimento de um instrumento de auto-monitorização da escrita (lista de verificação);</li> <li>- Revisão do texto, com base numa lista de verificação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos narrativos iniciais;</li> <li>- Computadores com acesso à <i>Internet</i>;</li> <li>- Lista de verificação.</li> </ul>

	- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos.			
<b>6.ª Sessão</b> <b>Compilando o fabulário</b> <b>(30min)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística;</li> <li>- Capacidade de participar activamente no processo de produção artística;</li> <li>- Capacidade de ilustrar visualmente temas e situações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar diferentes possibilidades técnicas (dedos, paus, giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, feltros, tintas, pincéis, ...);</li> <li>- Ilustrar de forma criativa e pessoal;</li> <li>- Ilustrar livremente, em grupo, sobre diferentes suportes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compilação do fabulário da turma para colocar na sala de aula (impressão dos textos escritos pelos alunos, ilustração dos mesmos através de desenhos, colagens e recortes, elaboração de uma capa, ...)</li> <li>- Preenchimento de um questionário.</li> </ul>	- Questionário.



Crocodilo



Raposa



Macaco



Rã



Leão



Veado



Águia Real



Cavalo



Esquilo



Papagaio



Lobo



Camaleão



Pavão



Cegonha





Olá! O meu nome é Vânia Gomes Rodrigues e durante as próximas aulas vou trabalhar contigo e ajudar-te a usar as TIC. Para tal necessito da tua ajuda para te conhecer melhor.

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_ anos

3. Tens computador em casa? Sim  Não

4. Gostas/Gostavas de ter um computador? Porquê? Sim  Não

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

5. O teu computador tem ligação à Internet? Sim  Não

6. Utilizas o computador na escola? Sim  Não

7. Para que utilizas o computador na escola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

8. Este ano lectivo em que actividades já utilizaste o computador?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

9. Como aprendeste a utilizar o computador? (podes assinalar com uma X mais do que uma opção)

Com a ajuda dos teus pais	<input type="checkbox"/>
Com a ajuda dos teus irmãos	<input type="checkbox"/>
Com a ajuda dos teus professores	<input type="checkbox"/>
Com a ajuda dos teus amigos	<input type="checkbox"/>

## Anexo IV – Questionário Inicial

Frequentaste um curso de Informática	
Sozinho	

**10.** O que pensam os teus pais acerca do computador? (podes assinalar com uma X mais do que uma opção)

É um bom instrumento para melhorar o estudo e os trabalhos escolares	
É um factor de distração devido aos jogos e à <i>Internet</i>	
É um bom recurso para a família se envolver nos trabalhos escolares	

**11.** O que sabes fazer no teu computador? (podes assinalar com uma X mais do que uma opção)

Escrever	
Enviar <i>e-mails</i>	
Enviar <i>e-mails</i> com anexos	
Navegar em páginas da <i>Internet</i>	
Utilizar dicionários <i>Online</i>	
Fazer pesquisas para trabalhos	
Instalar jogos e programas	
Outros? _____	
_____	
_____	

**12.** O que gostas de fazer com o teu computador? (assinala as tuas opções com uma X)

	<b>Gosto</b>	<b>Não Gosto</b>
Jogar		
Estudar		
Escrever textos e/ou desenhar		
Pesquisar na <i>Internet</i>		
Conversar com os amigos no Messenger		
Enviar e-mails		
Utilizar CD's Educativos		

## Anexo IV – Questionário Inicial

13. Indica a tua opinião relativamente às seguintes afirmações? (assinala as tuas opções com uma X)

	Concordo	Não Concordo
Aprendes melhor se estiveres a trabalhar no computador		
Organizas melhor as tuas ideias se escreveres no computador		
É mais agradável escrever os teus textos no computador		
Aprendes melhor quando vês imagens na <i>Internet</i>		
É mais fácil e mais rápido consultar os dicionários e enciclopédias <i>Online</i>		
É mais fácil criar textos quando cooperas com os teus colegas		
Gostas mais das aulas quando trabalham com o computador		

14. Já alguma vez trabalhaste numa *Wiki*? Sim  Não

15. Explica o que achas que é uma *Wiki*.

---

---

---

Obrigada pela tua ajuda!

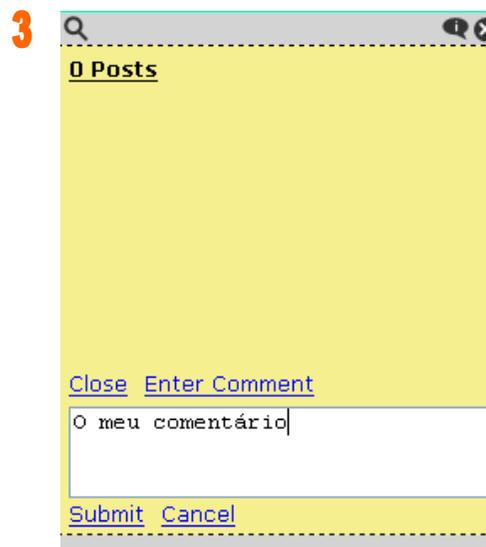
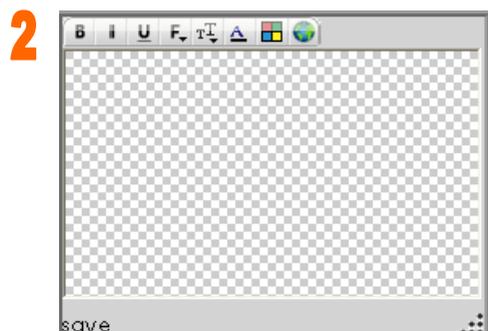
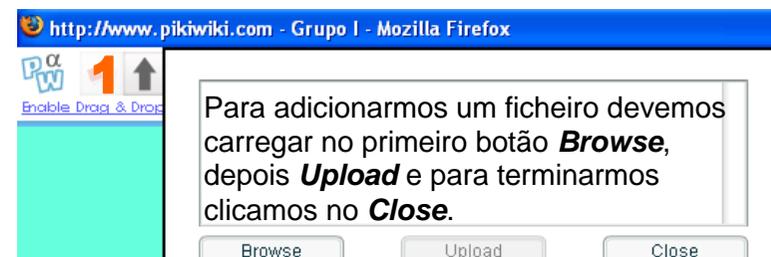
Quando abres a tua página na Pikiwiki aparecem dois botões do lado direito **1** **Edit** **2** **Close** o 1 – Editar e o 2 – Fechar. Para começares a escrever na tua página deves clicar no botão número 1.

Depois de clicares no botão para editares a página aparece uma barra de ferramentas como esta que está aqui em baixo. Vamos ver o que podemos fazer com cada botão.



## Editar texto Áudio e Vídeo

- 1** Inserir uma imagem ou outro ficheiro
- 2** Adicionar uma caixa de texto
- 3** Adicionar um chat, ou uma janela para deixarmos comentários acerca do trabalho
- 4** Adicionar um ficheiro áudio/gravação
- 5** Adicionar um vídeo



## Disposição dos objectos (caixas de texto e imagens)

- 6  Deixar as imagens soltas
- 7  Organizar as imagens numa coluna
- 8  Organizar as imagens em duas colunas
- 9  Organizar as imagens em três colunas
- 10  Colocar as imagens da tela numa grade
- 11  Escolher a cor do fundo da página

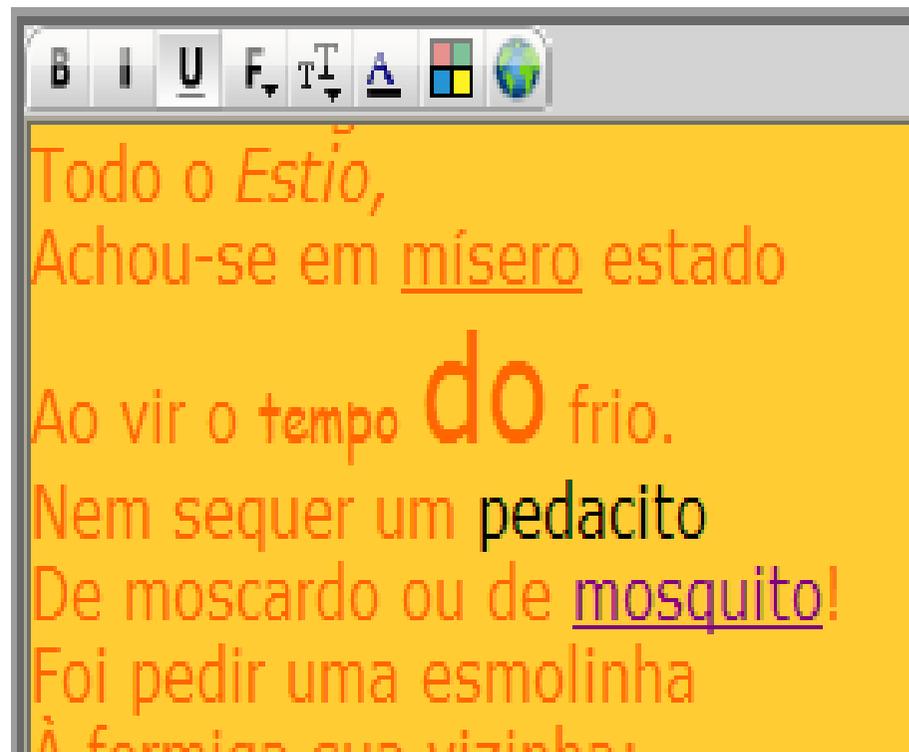
## Barra de Ferramentas da Caixa de Texto

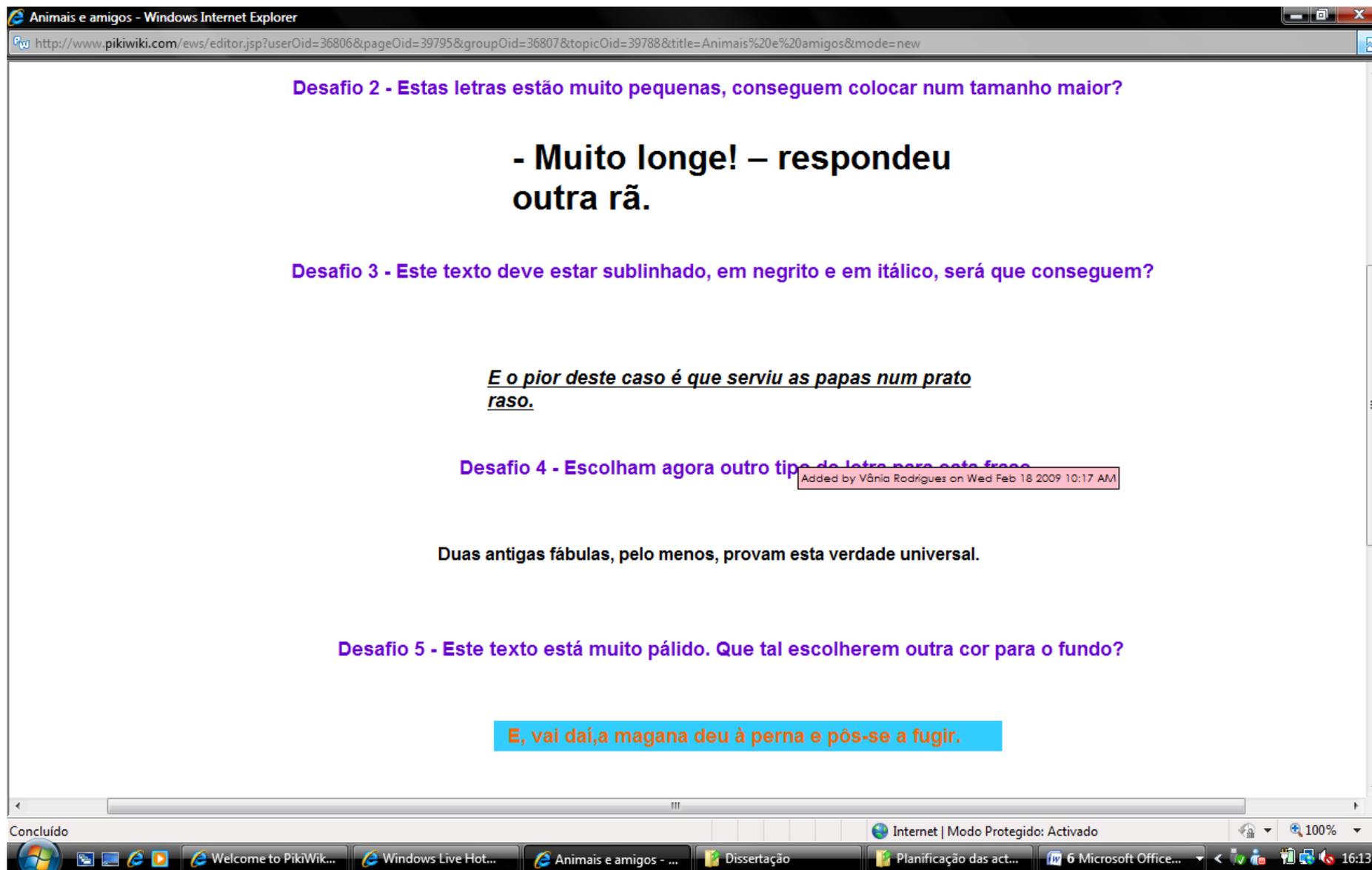
-  Escrever em **NEGRITO**
-  Escrever em *ITÁLICO*
-  SUBLINHAR o que se escreve
-  Escolher o tipo de letra
-  Escolher o tamanho da letra
-  Escolher a cor da letra
-  Escolher a cor do fundo da janela
-  Fazer uma hiperligação, ligar o nosso documento a uma página da *Internet* ou a outro documento

 Antes de fechar o trabalho é sempre importante gravar o que fazemos

188  Fechar

[Help](#) [Feedback](#) Botões de ajuda





Fabulario - Windows Internet Explorer  
http://www.pikiwiki.com/ews/editor.jsp?userOid=36806&pageOid=36813&groupOid=36807&topicOid=36811&title=F%C3%A1bulas&mode=new

Enable Drag & Drop Text and A/V Layout Grid Color Save Close Help Feedback

# Fábulas

## A cigarra e a formiga

Durante todo o Verão a cigarra cantou, cantou. Ao vir o tempodo frio achou-se em muito mau estado, pois nem sequer tinha um pedacito demoscardo ou de mosquito, de pão ou de pãozito.

Assim, foi pedir uma esmolinha à formiga que era sua vizinha:

- Dona Formiga empreste-me uns grãos de trigo, alguns, não muitos, só até à chegada da Primavera. Eu pago vizinha, palavrinha de animal: pago o juro e o capital.

Mas aformiga que é avarenta e não gosta de emprestar, apressou-se a perguntar:

- Então e oque fez durante o Verão, Dona Cigarra?
- Bom, no Verão, fiquei sabendo, eu cantei a todas as horas – disse a Cigarra.
- Ai cantou?Que gracinha! Pois muito bem, se cantou, agora dance – respondeu a Formiga.



Concluido Internet | Modo Protegido: Activado 100%

Welcome to PikiWik... Windows Live Hot... Fabulario - Window... Dissertação Planificação das act... 7 Microsoft Office... 16:45

Fabulario - Windows Internet Explorer  
http://www.pikiwiki.com/ews/editor.jsp?userId=36806&pageOid=36813&groupOid=36807&topicOid=36811&title=F%C3%A1bulas&mode=new

### A rã que quis ser boi

Um certo dia, uma rã viu um boi que achou uma beleza!

Ela era quase do tamanho de um ovo mas muito invejosa. Tão invejosa que começou a inchar, inchar, inchar para ver se conseguia ficar do tamanho do boi.

E dizia, soprando, às outras rãs:

- Ora vejam, irmãs, já estou grande como ele?
- Não, não vejo! – dizia uma rã.

Passados alguns dias perguntou outra vez:

- E agora?
- Muito longe! – respondeu outra rã.

Uns dias depois, voltou a perguntar:

- E agora, estou?
- Nem por sombras! – disse outra rã.

E o pobre animalzinho, tanto inchou, tanto inchou... que rebentou!

Moral da história há muita gente assim, que não quer ser quem é. Qualquer burguês habita um palácio real, qualquer sargento exige as honras de marechal e ninguém está disposto a andar a pé.



Fabulario - Windows Internet Explorer  
http://www.pikiwiki.com/ews/editor.jsp?userOid=36806&pageOid=36813&groupOid=36807&topicOid=36811&title=F%C3%A1bulas&mode=new

### A raposa e a cegonha

Certo dia a raposa teve a fantasia de convidar para a ceia a cegonha. A raposa que era mesquinha só cozinhou umas papas de milho...

E o pior deste caso é que serviu as papas num prato raso.

Ora, a Dona Cegonha, que tem o bico pequeno, debicou, debicou mas não comeu nada.

A raposa atrevida lambeu as papas todas de seguida.

Dias mais tarde, para se vingar, foi a vez da cegonha convidar a raposa, que respondeu com toda a rapidez:

- Com muito gosto! Eu não sou de cerimónias, ora essa!

E à hora combinada, à hora em ponto, foi bater à porta da cegonha. Entrou, cumprimentou muito risonha a sua amiga e viu que o jantar já estava pronto.

Falar do apetite da raposa, não vale a pena, porque ela anda sempre esfomeada e lambia-se toda ao sentir aquele cheiro de vitela guisada.

Para acastigar, serviram-lhe o pitéu, numa vasilha de gargalo fino. O bico da cegonha, esse podia lá entrar... Mas o focinho da comadre era de outro feitio.

Depois a raposa lá voltou em jejum para casa, de rabinho entre as pernas e de orelha caída.

Manhosos aldrabões, o conto é para vocês, já ficam avisados que tarde ou cedo chega a vez de serem enganados.

An illustration of a fox and a stork. The fox is sitting on the left, wearing a blue and white striped sweater. The stork is standing on the right, facing the fox. The stork has a long, thin beak and is holding a bundle in its beak. The background is plain white.

Fabulario - Windows Internet Explorer  
http://www.pikiwiki.com/ews/editor.jsp?userOid=36806&pageOid=36813&groupOid=36807&topicOid=36811&title=F%C3%A1bulas&mode=new

### O leão e o rato

É importante viver bem com grandes e pequenos pois quem é menos que nós, é que muitas vezes nos ajuda.

Duas antigas fábulas, pelo menos, provam esta verdade universal.

Um dia, entre as patas enormes de um leão, saiu do chão um rato meio tonto, em passo decorrida...

O rei dos animais, naquela ocasião, mostrou quem era e poupou-lhe a vida. Mas aquela boa acção não foi em vão.

Quem poderia imaginar que um dia o leão viesse a precisar de um rato?

Mas é verdade... Aconteceu que ao sair da floresta, o tal leão caiu numa rede e não se salvou nem com os seus rugidos nem com a sua força.

O Senhor Rato ao ver aquela cena pôs logo a dentuça a trabalhar e desfez toda a rede, roendo uma só malha.

Jeito, vagare paciência podem mais que força e violência.

An illustration showing a lion on the left and a mouse on the right. The lion is sitting and looking towards the mouse. The mouse is standing on its hind legs, looking back at the lion. The illustration is in a simple, cartoonish style with a white background.

Fabulario - Windows Internet Explorer

http://www.pikiwiki.com/ews/editor.jsp?userOid=36806&pageOid=36813&groupOid=36807&topicOid=36811&title=F%C3%A1bulas&mode=new

### O galo e a raposa

Estava um dia num ramo a fazer sentinela o velho galo mateiro. Algum tempo depois, chega uma raposa que lhe disse num tom lisonjeiro:

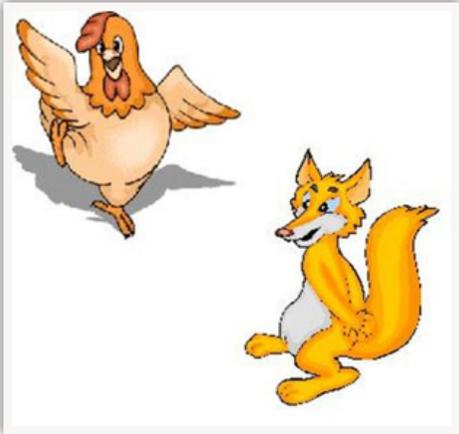
- Irmão acabou-se entre nós as desavenças, foi decretada a paz no mundo inteiro. Vim dar-te esta grande novidade, por isso desce e vem-me abraçar, mas não demores, meu amigo, que ainda tenho muito para andar! Agora tu e os teus podem tratar da vossa vida sem perigo, pois como irmãos queremos ajudar-vos. Podes deitar foguetes com prazer mas agora vem cá abaixo receber o beijo da fraternidade!

- Amiga, –disse o galo – eu não podia ouvir mais doce novidade do que essa que me dás da paz, e é para mim dupla alegria recebê-la de ti... Mas vejo que vêm correndo além dois caçadores. Por certo, são correios que a mesma feliz notícia vêm dar-nos. Euvou descer e então já poderemos todos abraçar-nos numa boa confraternização!

- Adeus, –disse a raposa – é longa a minha caminhada e agora já começo a estar atrasada. Festejaremos o feliz sucesso para a próxima vez...

E, vai daí, a magana deu à perna e pôs-se a fugir.

O nosso galo velho, ficou a rir-se, porque é prazer a dobrar enganar quem nos engana.



Concluído

Internet | Modo Protegido: Activado

100%

16:49

Windows Live Hot... Fabulario - Window... Dissertação Planificação das act... 7 Microsoft Office...

Fabulario - Windows Internet Explorer  
http://www.pikiwiki.com/ews/editor.jsp?userOid=36806&pageOid=36813&groupOid=36807&topicOid=36811&title=F%C3%A1bulas&mode=new

### O burro e o cãozinho

Cada um é para o que nasceu: é um ponto importante, pois forçara vocação dá sempre disparate. Um campónio, por mais que tente, nunca pode passar por um galã.

São poucos aqueles que o Céu clemente distingue com o dom de agradar naturalmente. Quem não tem esse dom, livre-se deimitar!

O burro desta fábula, coitado, para ser estimado pelo dono, lembrou-se de o acariciar.

“O quê? – pensava o burro – este cão, lá porque é engraçadinho, vive de casa e pucarinho com os senhores, que o tratam como amigo. E eu, é só levar paulada? Que faz eleafinal? Dá a pata! Mais nada... e apanha logo um beijo!... Sendo assim, começo a perceber o que esperam de mim. Não é difícil! Vou tentar.”

Com esta ideia em mente, vendo o dono sorrir, foi logo ao seu encontro com imensa ternura e colocou-lhe no queixo o casco e a ferradura. E para dar mais brilho a tão gentil acção, ergueu a doce voz em alta saudação.

- Safa, mas que meiguice e que bela harmonia! - exclama zombateiro o dono – Tu estás é apedir pancada!

O pau entraem acção. O burro perde a mania. E acaba a palhaçada.



Concluído Internet | Modo Protegido: Activado 100%

Welcome to PikiWik... Windows Live Hot... Fabulario - Window... Dissertação Planificação das act... 7 Microsoft Office... 16:49

Fabulario - Windows Internet Explorer  
http://www.pikiwiki.com/ews/editor.jsp?userOid=36806&pageOid=36813&groupOid=36807&topicOid=36811&title=F%C3%A1bulas&mode=new

### A lebre e a tartaruga

Pouco adianta correr: partir a tempo é que é preciso. A lebre e a tartaruga aí estão para o comprovar.

Um belo dia disse a tartaruga:

- Aposto, amiga lebre, que podia chegar antes de si àquela meta.

Muito admirada a veloz lebre diz-lhe:

- Antes de mim, comadre? Está doida? Tem muita graça! Vá-se tratar que isso é doidice! Tome uns pós da botica, a ver se passa.”

- Doida ou não, aposto, já lhe disse.

Assim ficou determinado. Sem atrasos, colocaram os prémios junto à meta escolhida. Quais foram os prémios não importa agora nem qual foi o juiz da corrida.

Para a lebre, está claro, aquilo eram dois passos. Pensando, com razão, que tinha tempo até de sobra para comer, brincar e cruzar os braços, deixou a outra meter as mãos – ou os pés – à obra.

A Dona Tartaruga, como um senador, parte e lá se apressa vagarosamente.

E a lebre que se sente segura de ser superior, julgando a vitória na mão, despreza a aposta e faz questão de partir o mais tarde que possa.

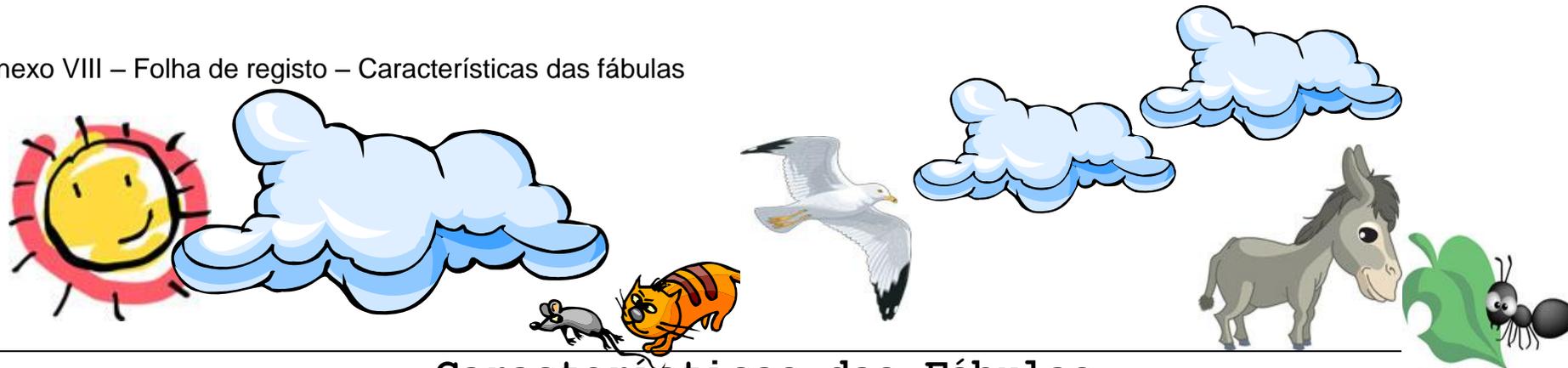
Deitada ao sol, toda se coça, sossegada e convencida em tudo pensa, menos na corrida.

Por fim, ao ver a outra junto à meta, largou como uma seta, saltou a bom saltar... Mas foi a tartaruga a primeira a chegar.

E de longe gritou:

- Queres mais apostas? De que te serve tanta correria? Venci, amiga lebre! E que faria se trouxesses como eu a casa às costas...





**Características das Fábulas**

<b>Tipo de título</b>	
<b>Autores</b>	
<b>Personagens</b>	
<b>Características das personagens</b>	
<b>Contexto (onde e quando decorre a acção)</b>	
<b>Partes do texto</b>	
<b>Finalidade do texto</b>	
<b>Tipos de discurso</b>	
<b>Solução/ Desenlace</b>	



**Identificação**



↓ ↓ ↓ ↓ ↓

**Classe**      **Características - Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

↓				

**Identificação**



↓ ↓ ↓ ↓ ↓

**Classe**      **Características - Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

↓				

**Identificação**



[Empty box for animal name]

**Classe**      **Características Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

[Empty box]				
↓				
[Empty box]				

**Identificação**



[Empty box for animal name]

**Classe**      **Características Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

[Empty box]				
↓				
[Empty box]				

**Identificação**



↓ ↓ ↓ ↓ ↓

**Classe**      **Características - Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

↓				

**Identificação**



↓ ↓ ↓ ↓ ↓

**Classe**      **Características - Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

↓				

**Identificação**



↓ ↓ ↓ ↓ ↓

**Classe**      **Características - Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

↓				

**Identificação**



↓ ↓ ↓ ↓ ↓

**Classe**      **Características - Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

↓				

**Identificação**



**Classe**      **Características Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

↓				

**Identificação**



**Classe**      **Características Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

↓				

**Identificação**



↓ ↓ ↓ ↓ ↓

**Classe**      **Características Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

↓				

**Identificação**



↓ ↓ ↓ ↓ ↓

**Classe**      **Características Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

↓				

**Identificação**



↓ ↓ ↓ ↓ ↓

**Classe**      **Características Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

↓				

**Identificação**



↓ ↓ ↓ ↓ ↓

**Classe**      **Características Físicas**      **Alimentação**      **Habitat**      **Comportamento**

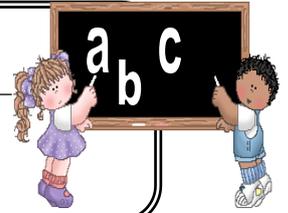
↓				

**E.B.1/J.I. de Fontiela**

Grupo de Trabalho: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

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



**Grelha de auto-correcção para a reescrita de um texto narrativo**

<b>Texto Narrativo</b>		
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Atribuí um título ao texto		
Caracterizei as personagens		
Redigi um texto coerente		
Utilizei vocabulário diversificado		
Utilizei a pontuação de forma adequada		
Dei um desfecho adequado e sugestivo		
Fiz concordância de tempos, modos e pessoas verbais		
Estruturei bem o texto (usei parágrafos)		
Verifiquei se o meu texto não tem erros ortográficos		



Agora que já chegámos ao final do projecto – Wikifabulástica – torna-se necessário fazer um pequeno balanço.

Para tal, proponho-te o seguinte inquérito.

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_ anos

3. Na tua opinião quais eram os objectivos do projecto Wikifabulástica?

---

---

---

---

---

---

**Recorda as sessões...**

**Sessão 1 – Produção Escrita Inicial**

**Sessão II – A Wiki vem à sala de aula e...**

**Sessão III – Diz-me como é a tua fábula e digo-te como é a minha!**

**Sessão IV – E se os animais saltassem das fábulas?**

**Sessão V – Costurando a minha fábula**

**Sessão VI – Se nós não vamos ao Jardim Zoológico... ele vem até nós!**

4. Qual foi a sessão do projecto de que gostaste mais? Diz porquê.

---

---

---

---

---

5. O que menos gostaste durante estas sessões?

---

---

## Anexo XI – Questionário Final

---

---

**6.** Explica o que é para ti uma *Wiki*.

---

---

---

**7.** O que aprendeste com as sessões do projecto?

---

---

---

---

---

**Obrigada pela tua colaboração!**

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window. The address bar contains the URL 'http://www.pikiwiki.com/...'. The browser's toolbar includes various utility buttons such as 'Esc', 'F1' through 'F9', 'ESPAÇO', 'Sem som', 'Bloquear', 'Plano de energia', 'Suspende', 'Hibernar', 'Saída', 'Brilho', 'Sem fios', 'Teclado de toque', and 'Zoom'. There are also 'Save' and 'Close' buttons. The main content area displays a story titled 'Animais e amigos' in a blue box. The text of the story is as follows:

**Animais e amigos**

As Aventuras Do Veado e Da Rã

Era uma vez um Veado de pêlo e olhos castanhos e um pouco tímido. Um dia estava junto de um rio e como estava com sede foi lá beber um pouco de água. Uma rã, ao vê-lo aproximar-se da margem do rio disse-lhe:

- Fora daqui!

E o Veado respondeu :

- Olá também para ti rã resmongona e de pele húmida.

Enquanto estes animais falavam mal um para o outro, ouviu-se um barulho muito esquisito, vindo da floresta:

- zZzZz....pum...pum...catrapum....

Os dois animais juntaram-se e foram investigar! Ao chegarem ao local viram um animal preso em cima de uma árvore a gritar por ajuda:

- Socorro! Socorro!

- Tem calma pequena ave , nós vamos ajudar - te . Imediatamente juntaram - se e ajudaram o pobre animal . Quando a ave já estava a salvo a Rã e o Veado nem tinham reparado que tinham feito aquilo juntos.

E a partir deste dia ficaram muito amigos e perceberam que devemos ser sempre amigos pois o trabalho em grupo corre melhor .

Animais e Amigos .

The browser's status bar at the bottom shows 'Concluído' and 'Internet | Modo Protegido: Activado'. The taskbar at the bottom contains several open applications: 'Welcome to PikiWik...', 'Windows Live Hot...', 'Grupo III - Windows...', 'Dissertação', 'Planificação das act...', and '6 Microsoft Office...'. The system clock shows the time as 16:27.

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window. The address bar contains the URL 'http://www.pikiwiki.com/...'. The page content is a story in Portuguese. The title 'As três gatas' is in yellow and red, and the subtitle 'O macaco e o Leão' is in red. The story text is as follows:

Era uma vez um Macaco que andava numa escola de animais.  
Um dia entrou um aluno novo, o Martim, um leão muito feroz.  
Este animal sentou-se à beira do macaco, mas o macaco arrastou-se para o outro lado como quase todos os animais tinham feito.  
O leão ficou triste por eles não serem seus amigos.  
Quando tocou para o recreio o macaco viu o leão a chorar e perguntou-lhe:  
- Ó leão porque estás a chorar?  
E respondeu o leão muito infeliz:  
-Eu não tenho amigos.Todos eles têm medo de mim.  
Então o macaco disse:  
- Eu não sabia, mas se não tens amigos e se quiseres, eu posso ser o teu melhor amigo.  
E ele respondeu:  
- Está bem!

The browser interface includes a toolbar with various icons (Esc, F1-F9, ESPAÇO, etc.) and a taskbar at the bottom with several open applications: 'Welcome to PikiWik...', 'Windows Live Hot...', 'Grupo II - Windows ...', 'Dissertação', 'Planificação das act...', and '6 Microsoft Office...'. The system clock shows 16:28.

**A raposa mentirosa**

Era uma vez uma raposa mãe. Ela tinha passado uma semana sem comer e por isso comia tudo o que visse à frente, menos coisas que não gostasse.

Um dia a raposa saiu da sua toca e caminhou muito. Algum tempo depois viu um camaleão a comer e começou logo a babar-se. Foi ter com o camaleão e disse:

- Amigo camaleão, queres fazer as pazes comigo? Eu tenho uma pratada de moscas em casa que apanhei especialmente para ti.

O camaleão pensou logo que ela estava a tramar alguma coisa, mas disse que sim.

A raposa ficou logo contente e já só pensava em comida para a sua boca. Viu algumas ovelhas e disse:

- Já conheces as ovelhas deste campo? Podíamos ir lá, não achas boa ideia?

O camaleão viu que ela estava a enganá-lo e decidiu enganá-la também.

- Sim, sim! Passamos lá.

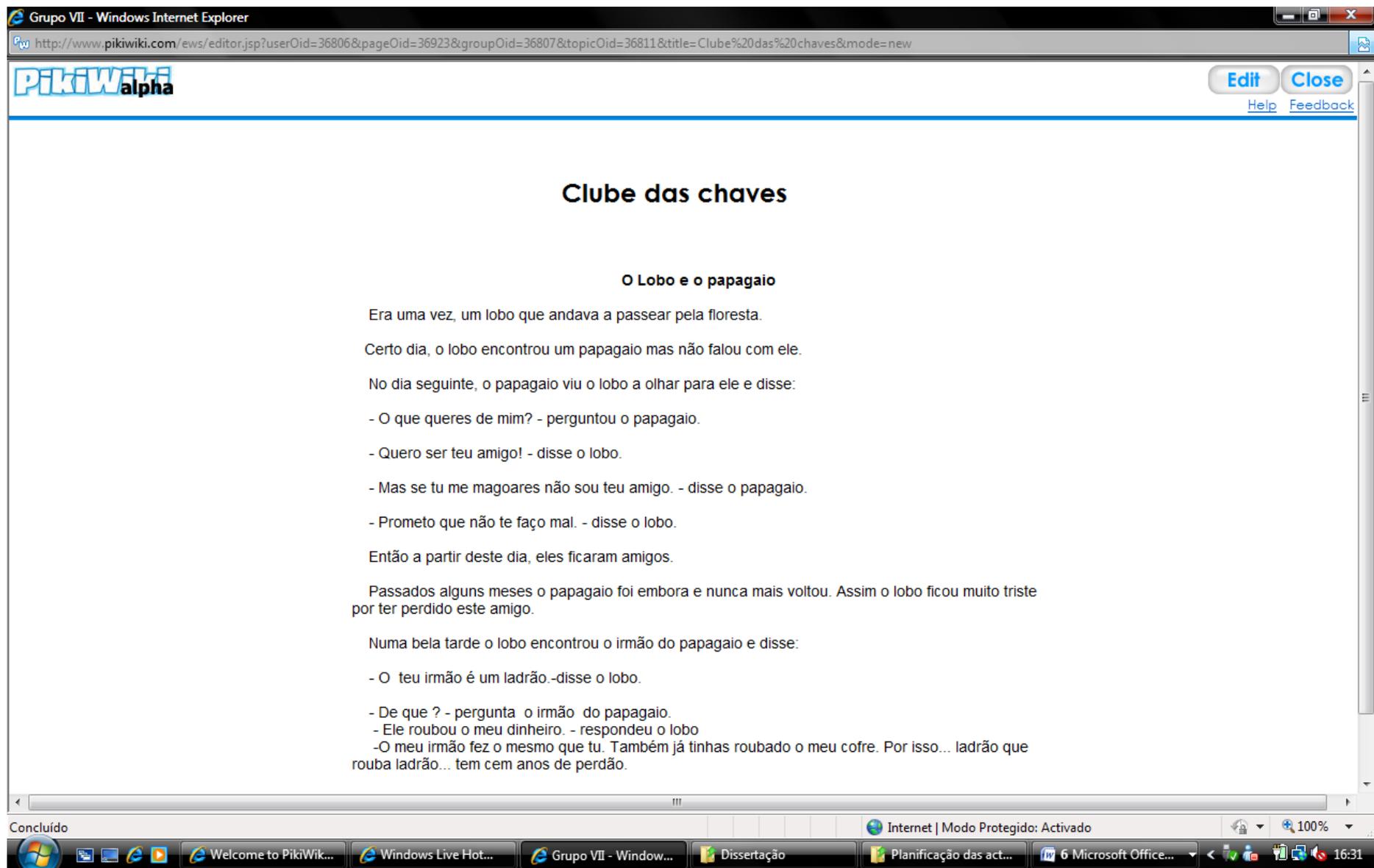
A raposa sussurou baixinho:

- Ele é mesmo muito burro! Já que vamos passar lá eu vou é comer três ovelhas.

Mas o camaleão antes de ir com a raposa para perto das ovelhas, disfarçou-se e mudou de cor. Foi a rastejar até à beira dos caçadores e disse que a raposa era mãe e ia devorar três ovelhas.

Depois a raposa ao ver os caçadores a pegarem nas armas, começou a fugir.

**Moral desta história: Quem engana mais tarde também é enganado!**



The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window. The address bar contains the URL: <http://www.pikiwiki.com/ews/editor.jsp?userOid=36806&pageOid=36923&groupOid=36807&topicOid=36811&title=Clube%20das%20chaves&mode=new>. The page title is "Clube das chaves". The content is a story titled "O Lobo e o papagaio".

**Clube das chaves**

**O Lobo e o papagaio**

Era uma vez, um lobo que andava a passear pela floresta.

Certo dia, o lobo encontrou um papagaio mas não falou com ele.

No dia seguinte, o papagaio viu o lobo a olhar para ele e disse:

- O que queres de mim? - perguntou o papagaio.
- Quero ser teu amigo! - disse o lobo.
- Mas se tu me magoares não sou teu amigo. - disse o papagaio.
- Prometo que não te faço mal. - disse o lobo.

Então a partir deste dia, eles ficaram amigos.

Passados alguns meses o papagaio foi embora e nunca mais voltou. Assim o lobo ficou muito triste por ter perdido este amigo.

Numa bela tarde o lobo encontrou o irmão do papagaio e disse:

- O teu irmão é um ladrão. - disse o lobo.
- De que ? - pergunta o irmão do papagaio.
- Ele roubou o meu dinheiro. - respondeu o lobo
- O meu irmão fez o mesmo que tu. Também já tinhas roubado o meu cofre. Por isso... ladrão que rouba ladrão... tem cem anos de perdão.

The browser's taskbar at the bottom shows several open applications: "Concluído", "Welcome to PikiWik...", "Windows Live Hot...", "Grupo VII - Window...", "Dissertação", "Planificação das act...", and "6 Microsoft Office...". The system clock shows 16:31.

Grupo V - Windows Internet Explorer

http://www.pikiwiki.com/ews/editor.jsp?userOid=36806&pageOid=36921&groupOid=36807&topicOid=36811&title=O%20Tri%C3%A2ngulo%20%22J%22&mode=new

**PikiWiki** alpha

Edit Close

Help Feedback

## O triângulo "J"

### A águia real e o pavão

Era uma vez uma águia real que vivia na América do Norte, comia ratos e coelhos.

Uma bela tarde a águia real encontrou um pavão que tem um pescoço comprido, cabeça pequena e uma plumagem brilhante e multicolor.

Como o pavão era muito bonito a águia real apaixonou-se por ele! Depois a águia encheu-se de coragem e falou com o pavão:

- Como é que te chamas? - perguntou um pouco envergonhada.
- Chamo-me Brilhante! E tu como te chamas? - perguntou o pavão vaidoso.
- Eu sou a Micaela.

A partir deste momento o pavão contou onde vivia, o que comia e o que fazia durante os tempos livres.

A águia real teve vergonha de dizer as coisas que ela fazia.

Um dia ao almoço uma galinha passou por casa do pavão que estava de saída para um encontro com a águia real mas, de repente apaixonou-se pela galinha, e traiu a águia real. Quando a águia real soube desta notícia ficou muito triste e nunca mais quis saber do pavão.

***A MORAL DESTA FÁBULA É : QUE NUNCA SE DEVE TRAIR OS NOSSOS NAMORADOS NEM OS NOSSOS AMIGOS.***

Concluído

Internet | Modo Protegido: Activado

100%

16:32

Grupo I - Windows Internet Explorer

http://www.pikiwiki.com/ews/editor.jsp?userOid=36806&pageOid=36815&groupOid=36807&topicOid=36811&title=Os%20tr%C3%AAs%20craques%20da%20bola&mode=new

Enable Drag & Drop Text and A/V Layout Grid Color Save Close Help Feedback

## Os três craques da bola

### O cavalo da cidade e o crocodilo do campo

Era uma vez um cavalo que puxava uma carroça com três homens que se chamavam-se: João Dias, Diogo Miranda e Diogo Rafael.

Um dia o cavalo cansou-se de puxar carroças e fugiu para uma escola.

Nessa escola conheceu um crocodilo que era agressivo. O cavalo tinha muito medo do colega crocodilo.

O crocodilo que sabia que os seus colegas de turma tinham medo dele, andava sempre a arrastar-se para perto deles.

Um dia, o crocodilo deu uma dentada no cavalo que era muito meigo.

A professora ralhou com o crocodilo e ele começou a chorar.

Mas os amigos dele que já sabiam que ele não estava arrependido disseram:

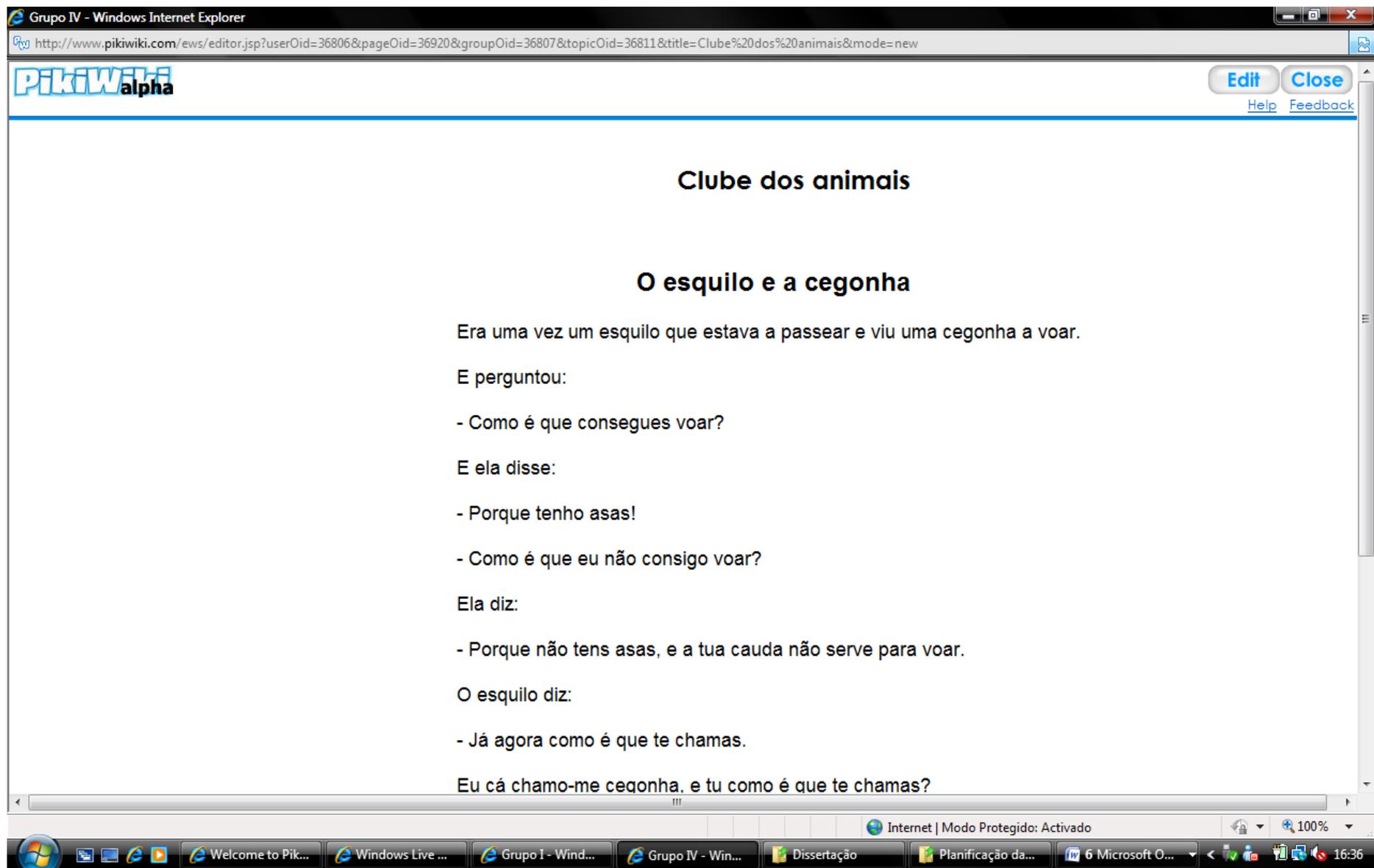
- Professora não te acredites nele porque isso não são lágrimas de arrependimento mas sim de contentamento.

Estas são as lágrimas de crocodilo. Quando as pessoas fingem que estão arrependidas mas realmente não estão.

Concluído

Internet | Modo Protegido: Activado 100%

Welcome to PikiWik... Windows Live Hot... Grupo I - Windows I... Dissertação Planificação das act... 6 Microsoft Office... 16:32



The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window. The title bar reads "Grupo IV - Windows Internet Explorer". The address bar contains the URL: "http://www.pikiwiki.com/ews/editor.jsp?userOid=36806&pageOid=36920&groupOid=36807&topicOid=36811&title=Clube%20dos%20animais&mode=new". The page content includes the PikiWiki logo, a title "Clube dos animais", and a story titled "O esquilo e a cegonha". The story text is as follows:

**Clube dos animais**

**O esquilo e a cegonha**

Era uma vez um esquilo que estava a passear e viu uma cegonha a voar.

E perguntou:

- Como é que consegues voar?

E ela disse:

- Porque tenho asas!
- Como é que eu não consigo voar?

Ela diz:

- Porque não tens asas, e a tua cauda não serve para voar.

O esquilo diz:

- Já agora como é que te chamas.

Eu cá chamo-me cegonha, e tu como é que te chamas?

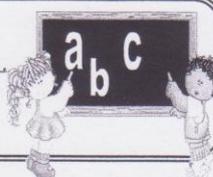
The browser's status bar at the bottom indicates "Internet | Modo Protegido: Activado" and shows a zoom level of 100%. The taskbar at the very bottom displays several open applications, including "Welcome to Pik...", "Windows Live ...", "Grupo I - Wind...", "Grupo IV - Win...", "Dissertação", "Planificação da...", and "6 Microsoft O...". The system clock shows the time as 16:36.

**E.B.1/J.I. de Fontiela**

Grupo de Trabalho: Animais e pessoas: Buba, raposa e camaleão

Ano: 3º 3º 4º

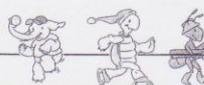
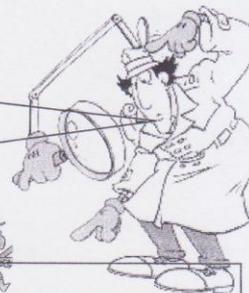
Data: 05/02/2009



Olá amiguinhos! Ouvi dizer que gostam muito de **desafios** e como eu estou com alguma dificuldade em resolver um problema, decidi pedir ajuda. A partir deste momento têm uma **MISSÃO**:

- Devem escrever uma fábula com dois animais à vossa escolha.

**Boa Sorte!**



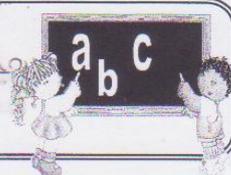
Éa uma vez um camaleão que não tinha família. Este camaleão era  
especial, porque tinha uma coisa diferente dos outros. Os camaleões mudam  
de cor para ninguém lhes ver e comer. O camaleão chama-se Arcúrio,  
O camaleão chamava-se Arcúrio porque mudava para muitas cores.  
O camaleão tinha uma coisa que ninguém tinha era de alguém, o  
putar o rabo ele mudava de cor, e ele ficava muito triste sempre  
outro animal com a mesma cor abomunha dele, era a raposa ela  
também não tinha família ela corria muito depressa mas se via  
uma avulha chorava. Um dia o camaleão e a raposa encontraram-se  
num jardim e falaram logo depois o camaleão disse:  
- Se tu es tão minha amiga vou-te contar um segredo. Se alguém  
me putar o rabo eu mudo de cor.  
A raposa admiro de disse:  
- Não te preocupes eu protego-te mesmo se for uma avulha.  
Porque eu desmaio se a verla.  
O camaleão assentado disse:  
- O que fero mas proteges as outras e isso é melhor.  
E começaram a andar juntos.

**E.B.1/J.I. de Fontiela**

Grupo de Trabalho: os três coelhos da bola João Diogo

Ano: Diogo Rafael, Diogo Miranda 3º

Data: 05 / 02 / 2009



Olá amiguinhos! Ouvi dizer que gostam muito de **desafios** e como eu estou com alguma dificuldade em resolver um problema, decidi pedir ajuda. A partir deste momento têm uma **MISSÃO**:  
- Devem escrever uma fábula com dois animais à vossa escolha.  
**Boa Sorte!**

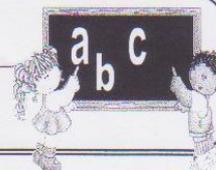


O cavalo da cidade e o crocodilo do campo

Era uma vez um cavalo que puxava uma carroça com três  
homens que se chamavam - os João Diogo, Diogo Miranda e Diogo -  
Rafael.  
Um crocodilo do campo que andava a caçar peixes.  
Um dia o cavalo encontrou o seu amigo crocodilo - o  
seu amigo cavalo. Passou uma semana o crocodilo foi para  
a selva, e o cavalo como tomou conta da casa do crocodilo  
depois o cavalo adormeceu e depois um ladrão veio o ladrão  
roubou tudo e depois o crocodilo chegou a casa e gritou o  
cavalo e depois os dois amigos foram a polícia a polícia  
foi a casa do crocodilo e depois eles entraram pistos. E veio o  
inspetor Gadeget, o cavalo e crocodilo a polícia e o inspetor  
Gadeget chegou a noite o Gadeget encontrou mais uma pista  
a pista deu ali ao carro do ladrão a polícia a seguir encontraram  
uma família. Depois Gadeget e a polícia encontraram o ladrão.  
e assim foi mais uma história do cavalo da cidade e o crocodilo  
do campo.

E.B.1/J.I. de Fontiela

Grupo de Trabalho: *Animais e amigos*  
Ano: *4.º* - *Márcia, Teldes e Diego*  
Data: *2009/02/05*



Olá amiguinhos! Ouvei dizer que gostam muito de **desafios** e como eu estou com alguma dificuldade em resolver um problema, decidi pedir ajuda. A partir deste momento têm uma **MISSÃO**:

- Devem escrever uma fábula com dois animais à vossa escolha.

**Boa Sorte!**



*As aventuras do Viado e da Srá.*  
Uma manhã o Viado acordou cheio de sede, e foi ao rio beber água, quando estava a beber uma Srá encimou de um menupar com uma flor rosa encimou lhe apareceu à frente.  
E o Viado assustou-se porque a Srá saltou-lho para os olhos.  
Depois o Viado foi embora mas a Srá seguiu-o, ficaram amigos e o Viado mudou a sua gruta para a beira do lago. Um dia o Viado e a Srá descobriram um barulho muito estranho e foram ver, era um outro animal está-lo-a em apuros e eles salvaram-no, assim se formou o club "As aventuras do Viado e da Srá". e partir daí passaram a ser os heróis da floresta, sempre que faziam barulhos de queixitas eles lá estavam para salvar a floresta!  
Amigos de espécies diferentes.

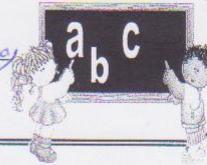


**E.B.1/J.I. de Fontiela**

Grupo de Trabalho: *Clube das chaves: Inês Catarina,*

Ano: *4.º 3.º 3.º* *Cátia, José Pedro.*

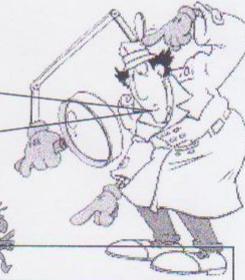
Data: *5/2/2009*



Olá amiguinhos! Ouvi dizer que gostam muito de **desafios** e como eu estou com alguma dificuldade em resolver um problema, decidi pedir ajuda. A partir deste momento têm uma **MISSÃO**:

- Devem escrever uma fábula com dois animais à vossa escolha.

**Boa Sorte!**

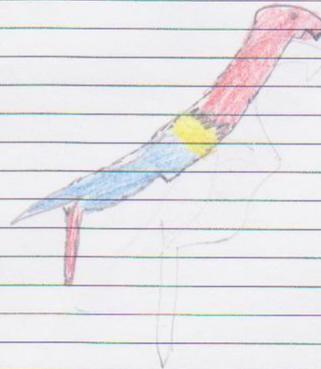


*O Lobo e o papagaio*

*Era uma vez um lobo que andava a pastar pela floresta. Um dia, o lobo encontrou um papagaio. O dia seguinte, o papagaio viu o lobo e disse:*

- O que queres de mim? - disse o papagaio.*
  - Quero ser teu amigo! - disse o lobo.*
  - Mas se tu me magaças não sou teu amigo - disse o papagaio.*
  - Prometo que não te passo mal. - disse o lobo.*
- Eles ficaram amigos. Um dia o papagaio foi embora e nunca mais voltou. O lobo ficou muito triste por ele ir embora.*

*Um dia ele o lobo encontrou a irmã dele e viu o outro papagaio. E ficaram amigos e os dois papagaios nunca mais foram embora. Os pais dos papagaios assustaram.*

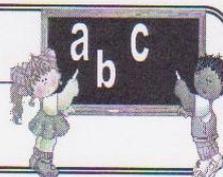


E.B.1/J.I. de Fontiela

Grupo de Trabalho: As três gatas

Ano: 3º

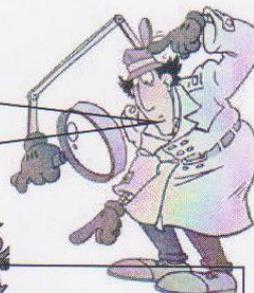
Data: 05/02/2009



Olá amiguinhos! Ovi dizer que gostam muito de **desafios** e como eu estou com alguma dificuldade em resolver um problema, decidi pedir ajuda. A partir deste momento têm uma **MISSÃO**:

- Devem escrever uma fábula com dois animais à vossa escolha.

**Boa Sorte!**



"O macaco e o leão"



Uma vez, um macaco da selva, que um dia, foi para a escola. Na escola encontrou um leão que era amigo dele. Mas o leão não era amigo dos outros macacos. E o leão andava sempre triste porque não tinha amigos e o macaco disse:

- Vou falar com eles. - disse o macaco.

E o leão foi e ficou amigo deles.  
E depois foram todos juntos para a escola.

**E.B.1/J.I. de Fontiela**

Grupo de Trabalho: 6 triângulo "y": Diogo, Carla, Rita

Ano: 4º

4º 3º 3º

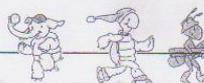
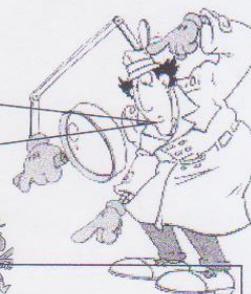
Data: 07 / 02 / 2009



Olá amiguinhos! Ouvi dizer que gostam muito de **desafios** e como eu estou com alguma dificuldade em resolver um problema, decidi pedir ajuda. A partir deste momento têm uma **MISSÃO**:

- Devem escrever uma fábula com dois animais à vossa escolha.

**Boa Sorte!**



Os Águia Real e o Savião

Um dia, uma Águia Real andava a rear à procura de comida para os seus filhos.

A Águia encontrou uma gruta, de repente começou a chover, a Águia decidiu entrar para a gruta para se abrigar da chuva e depois quando a chuva parou decidiu ir para casa. Quando foi para casa, esteve a pensar mudar-se para a gruta. Mas, quando ia para a gruta com os seus filhos, quando entrou na gruta, procurou um sítio para viver na gruta.

Sabião alguns dias encontrou um velho pavão a dormir, ouviu o pavão a sonhar que queria ficar jovem. Então o pavão acordou e disse à Águia:

- Vai-te embora!

Então a Águia respondeu:

- Se me deixares viver aqui eu ajudo-te a ser jovem!

E a Águia fez magia e o pavão voltou a ficar jovem, porque na realidade a Águia era mágica e ficaram amigos.



Anexo XIV – Tabelas de análise das questões

Questão 3												
Sessão								Justificação				
1	2	3	4	5	6	Todas	Nenhuma	Actividades motivadoras	Desenvolvimento de competências de escrita	Gosto pelo trabalho em grupo	Fora do contexto	Sem justificação
A7, A15, A16, A21	A1, A6, A9	A3, A8	A19	A17, A18, A12, A15		A20, A13, A10, A5, A4, A14, A22	A11	A10, A6, A2, A14, A21	A17, A8, A21	A21	A13	A1, A20, A18, A3, A5, A4, A7, A9, A11, A12, A15, A16, A19

Anexo XIV – Tabelas de análise das questões

Questão 5											
Resposta		Justificação									
		Desenvolvimento de competências de escrita					Actividades/conteúdos motivadores	Competências tecnológicas	Actividades facilitadoras	Trabalho de grupo	Sem justificação
Sim	Não	Resposta indiferenciada	Treino	Planificação (em grupo)	Revisão textual/reescrita	Consciência da melhoria/progresso da aprendizagem (ortografia, caligrafia)					
A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20	A12, A14	A18, A7, A11,	A20, A6, A15	A8	A17	A9, A5, A7, A21	A19, A21, A13, A10	A16	A22	A2	A3, A12, A14

Anexo XIV – Tabelas de análise das questões

Questão 6					
Actividade lúdica	Ferramenta de escrita	Ferramenta de trabalho\aprendizagem	Ferramenta tecnológica		Nada
			Relacionada com a web	Não relacionada com a web	
A1, A2, A16, A19, A22	A17, A18, A3, A6, A15	A13, A4, A7, A9, A14, A12, A8, A4	A17, A12, A20, A8, A7, A12	A10, A5, A21	A11

Anexo XV – Tabela de análise dos questionários finais

	Questões	3	4	5	6
O Triângulo J	A1	Eu gostei mais da Sessão II A wiki vem à sala de aula e...	Eu gostei de tudo	Sim. Porque melhorei um pouco a minha escrita	Para mim a wiki é uma actividade fixe
	A20	Gostei de todas	Nada	Sim porque treinei	Uma wiki é para mim como se fosse um blog
	A17	Gostei mais da sessão V porque dá para melhorarmos as nossas fábulas	Não gostei menos de nada	Sim porque ao escrever texto e corrigi-lo, reparei nos meus erros	Para mim é um sítio na internet para escrever
	A18	Eu gostei mais costurando a minha fábula sessão V	O que eu gostei menos durante estas sessões dói o Tiago e o Ricardo não me deixarem pesquisar com eles	Sim porque eu acho que me ajudou	Para mim uma wiki é uma coisa onde se pode escrever
Clube das Chaves	A3	Diz-me como é a tua fábula e digo-te como é a minha!	De tudo	Sim	Fui escrever
	A8	Eu gostei da Sessão III, porque gostei de fazer as minhas fábulas	De nada	Sim, porque nós pensamos como o texto ficará bem	Um site para aprender
	A13	Eu gostei de tudo especialmente o jogo porque gostei do Ciclo da Água	Nada	O jogo porque foi divertido	Para mim é uma coisa de trabalhos
Os três craques da bola	A10	Eu gostei de tudo porque você é fixe e eu gosto muito de ti e fazes coisas fixes	Eu não gosto de nada	É porque eu gosto muito de você	Para mim a wiki é um programa de computador
	A6	Gostei da sessão II porque achei a sessão II engraçada	Eu gostei de tudo e não odeie nada	Achei que consegui melhorar porque ali já treinava	É um sítio onde podemos escrever fábulas e assim
	A5	A sessão do projecto que mais gostei foi de todas	O que eu gostei menos durante estas sessões não foi de nada	Eu acho que sim porque melhorei a escrita	Eu acho que é um programa do computador

Anexo XV – Tabela de análise dos questionários finais

	A2	Eu adorei foi muito divertido	Eu gostei de tudo	Sim eu acho que consegui desde que me tornei uma gata das três gatas	Para mim uma wiki é uma diversão e adorei a wiki
	A4	Gostei de todos	Nada	Eu consigo agora tudo	A wiki é uma página cheia de trabalhos
	A7	Eu gostei mais sobre os textos	Nada	Sim, acho porque tenho dado menos erros	Para mim a wiki é um site para aprender com os professores
	A9	O projecto que eu mais gostei foi a wiki vem à sala de aula e...	De nada	Porque eu antes tinha a letra má e agora já tenho a letra bonita e assim consegui escrever melhor	A wiki para mim é a que eu fiz
	A11	Não gostei de nenhum projecto	Eu não gostei das sessões	Eu acho que melhorei muito a minha escrita	Para mim a wiki não é nada
	A12	Sessão V	Sessão 1	Não	É um site de fábulas
	A14	Gostei de todas porque foram todas muito bonitas	Não gostei menos de nada	Não sei!	Uma coisa onde se fala sobre animais
	A15	A que eu mais gostei foi escrever o texto	Nada	Sim, acho que sim. Porque temos muito que escrever	É uma sessão de escrita uma actividade para tudo
	A16	A sessão que eu gostei mais é a 1 Sessão	Eu não gostei de nada	Eu acho que sim porque já sei mexer com a pikiwiki	Eu acho que a wiki é uma coisa que me diverte
	A19	Foi de animais tipo tigre, elefante, etc	O que eu gostei menos foi de nada porque foi tudo fixe	Sim porque eu gosto de animais	É um sitio de jogos
	A21	Eu gostei da 1 sessão que foi produção de escrita inicial. Foi muito fixe e o grupo que eu fiquei também era muito fixe	Eu não gostei menos de nada	Eu acho que sim e porque eu aprendi coisas	Para mim uma wiki é um programa de computador que dá para fazer muitas coisas
	A22	Sim	Sim	Sim porque é fácil	Divertida