



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Jorge Lavouras dos Santos

**A Escrita e as TIC em Crianças com
Dificuldades de Aprendizagem: um
ponto de encontro**

Volume I

Setembro de 2006



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Jorge Lavouras dos Santos

**A Escrita e as TIC em Crianças com
Dificuldades de Aprendizagem: um
ponto de encontro**

Volume I

Tese de Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professor Doutor Luís de Miranda Correia
Doutor Manuel González Piñeiro

Setembro de 2006

DECLARAÇÃO

Nome: JORGE LAVOURAS DOS SANTOS

Endereço Electrónico: jorgelsantos@hotmail.com **Telefone:** 964 235 187

N.º do Bilhete de Identidade: 7436169

Título da Tese de Mestrado:

A Escrita e as TIC em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: um ponto de encontro

Orientadores:

Professor Doutor Luis de Miranda Correia

Doutor Manuel González Piñero

Ano de conclusão: 2006

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Especial, Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem

DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE QUALQUER PARTE DESTA TESE/TRABALHO.

Universidade do Minho, / /

Assinatura: _____

Agradecimentos

Ao longo deste trabalho muitas foram, naturalmente, as pessoas que deram o seu contributo e que, de algum modo, me apoiaram e ajudaram a chegar a bom porto. Na impossibilidade de todos lembrar individualmente, envolvo-os num sentido abraço de gratidão.

No entanto, que me seja permitido agradecer particularmente:

aos meus orientadores, Professor Doutor Luís de Miranda Correia, da Universidade do Minho, e Doutor Manuel González Piñeiro, da Universidade de Vigo, o meu sincero agradecimento pela disponibilidade e empenho e, sobretudo, pela oportunidade que me concederam de partilhar o seu imenso conhecimento, pelas sugestões oportunas, pela discussão e intercâmbio de ideias e pontos de vista, num ambiente de grande partilha e confiança;

às docentes das Escolas do 1º Ciclo onde decorreu toda a investigação empírica pela disponibilidade e generosidade em facultar momentos preciosos de aprendizagem;

aos seis alunos que tornaram possível a realização deste trabalho, o meu apreço e o meu muito obrigado, pois, sem eles, sem a sua entrega e colaboração, esta investigação não poderia ter sido realizada;

aos meus pais e irmãos porque sempre acreditaram em mim.

Resumo

O objectivo basilar desta investigação é o estudo dos factores intervenientes no processo de utilização das TIC em actividades de aprendizagem de alunos com Dificuldades de Aprendizagem, principalmente em Língua Portuguesa, de modo a verificar até que ponto o computador e o processador de texto podem contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão escrita e de outras competências cognitivas e sócio-afectivas em crianças com Dificuldades de Aprendizagem.

É um dado adquirido que as novas tecnologias têm o poder de transformar a realidade educativa não podendo, contudo, ser encaradas como o único agente de transformação, pois esta seria uma perspectiva francamente redutora e simplista, em nada correspondente à realidade.

O trabalho de campo decorreu durante um ano lectivo em duas escolas do 1º Ciclo. Compreendeu essencialmente actividades de escrita, sobretudo em processador de texto, mas também com meios convencionais e outros softwares como o PowerPoint. Os alunos desenvolveram também algumas actividades de pesquisa de informação na Internet e de comunicação através do *e-mail* e do *Messenger*.

A recolha de dados fez-se a partir de três fontes – a observação, as entrevistas aos alunos, encarregados de educação e os comentários dos professores envolvidos. Para o tratamento e análise dos dados, nomeadamente os relacionados com a caracterização dos elementos da amostra, foi utilizado um programa informático, o SPSS.

Os resultados mostram com clareza que os alunos com dificuldades de aprendizagem beneficiam da utilização das TIC e, simultaneamente, aumentam a sua motivação para o estudo. Assim, pode concluir-se que a interacção dos alunos com os seus pares, com os professores e com as TIC contribui para o desenvolvimento da sua competência comunicativa e para o aperfeiçoamento da sua dimensão humana.

Abstract

The main goal of this investigation is the study of the intervening factors in the process of using ICT in learning activities of students with learning disabilities, mainly of Portuguese language. We also want to verify the way *computer* and *word processor* may contribute to the development and improvement of writing skills and other cognitive and socio-affective skills in children with learning disabilities.

Everybody knows that technology changes educational reality. However, it isn't the only agent of transformation. That would be really simplistic and reducing, not corresponding to reality.

The fieldwork mainly included writing activities, most of all with the *word processor*, but conventional means and other software such as PowerPoint were also used. Students were still engaged in some Web research of information activities and in written communication through e-mail and Messenger. The investigation work was made in two different schools (Primary School) during a school year.

There were three sources of data collection – observation, interviews to students and parents and comments from involved teachers. For data treatment and analysis of the children's characterization a data analysis software, SPSS, was used.

The results clearly shows that students with learning disabilities get profits from ICT utilisation and can also improve their motivation for study. So we can conclude that the interaction of these students with their pairs, with their teachers and with ICT contributes for the development of their competence in communicating and for the improvement and progress of their human dimension.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	x
Índice de Quadros	x
Índice de Tabelas	x

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

1. As DA nas NEE – um enquadramento	10
2. Perspectiva histórica das DA	15
3. Conceptualização das DA	18
4. Definições de DA.....	19
5. Etiologia das DA	27
6. Identificação e classificação das DA	28
6.1. Critério de Exclusão	31
6.2. Critério de Discrepância	32
7. Avaliação nas DA	34
8. Perfil de Indivíduos com DA	38
9. Atendimento aos alunos com DA	40
10. Uma síntese em forma de conclusão	44

CAPÍTULO II – A ESCRITA

1. A escrita: complexidade de um processo	47
1.1. Que teorização sobre a aprendizagem da escrita?	49
1.2. O discurso oral e o discurso escrito: coincidentes ou contrastantes?	53

1.2.1. O percurso evolutivo das estruturas sintácticas no texto escrito	57
2. A escrita como objecto formal de aprendizagem	60
2.1. A escrita e a consciência metalinguística	66
2.2. A urgência de uma didáctica da escrita	68
2.3. Para uma efectiva prática da escrita	70
3. A escrita como expressão	74
3.1. A compreensão e produção de textos: alguns modelos teóricos	76
3.1.1. A produção escrita nos modelos clássicos	77
3.1.2. Outros modelos de estratégia pedagógica	81
4. A produção escrita: componentes dos modelos	84
4.1. Planificação	85
4.2. Textualização ou redacção	86
4.2.1. Processos redaccionais	88
4.3. Revisão	90
5. Uma síntese em forma de conclusão	93

CAPÍTULO III – AS TIC NA ESCOLA

1. As TIC na Escola: um limiar para o prazer da escrita	97
2. A escola na era da sociedade de informação e comunicação	100
3. As TIC em contexto educativo	102
4. Necessidades Educativas Especiais e meios tecnológicos	108
5. O computador como motivação	111
6. Professores e computadores	113
7. O papel fundamental do software educativo	116
8. O processador de texto no processo de escrita	121
8.1. O processador de texto: alguns estudos.....	125
9. O futuro da escrita na era da informática	126
10. O advento da “auto-estrada” da informação	128
10.1. WebQuest	130
10.2. O correio electrónico	132
10.3. O fórum	134
10.4. O IRC	135
11. Uma síntese em forma de conclusão	136

SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV – ENUNCIACÃO DO PROBLEMA

1. Enquadramento Teórico do Problema	141
2. Formulação do Problema	146
3. Objecto de Estudo	148
4. Objectivos do Estudo	148
5. Questões da Investigação	149
6. Operacionalização de Termos	149
7. Delimitação e Limitações do Estudo	152
8. Importância do Estudo	153

CAPÍTULO V – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

1. Metodologia	156
2. Amostra	157
2.1. Definição da amostra	157
2.2. Critérios de selecção	158
2.3. Caracterização da amostra	159
3. Apresentação dos instrumentos	168
3.1. Procedimento de intervenção	170
4. Desenho da Investigação	171
5. Programa de Intervenção	173
5.1. Sequencialização dos momentos de investigação	174
6. Fases do Programa de Intervenção	174
6.1. Primeira fase: Pré-teste (diagnóstico da situação)	174
6.2. Segunda fase: Programa de Intervenção	177
6.3. Terceira fase: Pós-teste	184
7. Instrumentos de recolha de dados	184

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

1. Apresentação e análise de resultados	188
1.1. Pré-Teste	191
1.2. Programa de Intervenção	201
1.3. Pós-Teste	210

CAPÍTULO VII – CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS

1. Conclusões	230
2. Perspectivas de investigação futuras	242

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	244
---	------------

ANEXOS (VOLUME II)

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados Brutos – Teste de Goodenoug-Harris	162
Figura 2. Resultados Padronizados – Teste de Goodenoug-Harris	163
Figura 3. Percentis - Teste de Goodenoug-Harris	163
Figura 4. Q.I. Escala Verbal – WISC III	165
Figura 5. Q.I. Escala de Realização – WISC III.....	166
Figura 6. Q.I. Total – WISC III	166
Figura 7. Percentil – WISC III	167

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Resultados Obtidos na Escala de Comportamento Escolar	160
Quadro 2. Momentos de Investigação	174
Quadro 3. Aspectos considerados importantes no pré-teste (avaliação diagnóstica)	176

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Definição da amostra	157
Tabela 2. Teste de Goodenoug-Harris	161
Tabela 3. Teste de Goodenoug-Harris	162
Tabela 4. Teste WIS III	164
Tabela 5. Teste de WISC III	165

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A escola é considerada como o local de educação privilegiado pela sociedade dos nossos dias que atribui a essa instituição a responsabilidade quase exclusiva no que se relaciona com a formação e educação dos jovens. Neste contexto específico em que assistimos a uma auto-desresponsabilização da sociedade espera-se que seja na escola que se transmitam conhecimentos, se possibilitam aprendizagens, se perspectiva o desenvolvimento integral dos alunos, pois cada vez mais se procura que as crianças desenvolvam de forma equilibrada as suas capacidades e que se vão progressivamente integrando na sociedade de que fazem parte, através do desenvolvimento e aperfeiçoamento do seu sistema de atitudes e valores.

Os professores são naturalmente os primeiros agentes desse trabalho, fazendo uso, diariamente, dos mais variados recursos e processos de operacionalização, no sentido de tentarem dar resposta a aspectos de ordem pedagógica, psicológica e social, de modo a que os seus alunos possam adquirir e aplicar conhecimentos enquanto, simultaneamente, desenvolvem a sua competência comunicativa no domínio da expressão oral e escrita na sua língua materna, considerada como condição *sine qua non* para a obtenção do sucesso em todas as outras áreas educativas.

Conscientes dessas realidades, quisemos realizar um estudo que pudesse contemplar estas áreas que, apesar de aparentemente distintas, se relacionam, interagindo, sendo portanto indissociáveis. Nesta perspectiva, o estudo que vamos realizar tem como finalidade prioritária descrever e analisar os aspectos mais relevantes da utilização do computador em actividades lectivas realizadas no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa (expressão oral e escrita) em alunos que revelem Dificuldades de Aprendizagem.

Assim, o nosso trabalho foi organizado e delineado na perspectiva de se desenvolver fundamentalmente no sentido de tentar estabelecer uma relação directa entre as Dificuldades de Aprendizagem, o lugar e as complexidades da expressão escrita na aula de Língua Materna e as novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

É, pois, nossa pretensão, ao longo dos diferentes capítulos em que o nosso trabalho está estruturado e a seguir se enunciarão, verificar até que ponto as TIC em geral, e o computador e o processador de texto, em particular, podem contribuir para o aperfeiçoamento e melhoria das expressões oral e escrita e de outras competências cognitivas e sócio-afectivas em crianças que apresentam Dificuldades de Aprendizagem.

Em função dos objectivos que visámos alcançar, consideramos uma boa opção que o presente trabalho fosse dividido em duas partes distintas, embora complementares, e que passamos a enunciar e a descrever de forma muito sucinta: Primeira Parte – Enquadramento Teórico e Segunda Parte – Metodologia da Investigação.

A primeira parte, consagrada à revisão da literatura e dos estudos neste domínio, é constituída por três capítulos correspondentes às três grandes áreas que constituem objecto do nosso estudo.

O quadro das Dificuldades de Aprendizagem (DA) constitui hoje aquilo que poderemos metaforicamente designar por “esponja sociológica”, uma vez que se caracteriza por absorver uma grande quantidade e diversidade de problemas educacionais, embora de complexidade diversa. No entanto, a própria designação parece revelar já uma preocupação com uma área que foi tradicionalmente negligenciada ou, muito simplesmente, ignorada.

Ultrapassado este período de esquecimento ou de verdadeiro ostracismo, é hoje impensável não tentar proporcionar aos alunos a quem é diagnosticada a existência de DA a possibilidade de acederem a um ensino individualizado que lhes permita virem a adquirir as competências mínimas e essenciais à sua integração na sociedade. Deste modo, a filosofia que subjaz a qualquer sistema de ensino (por muito tradicionais ou rígidos que sejam os princípios ou filosofias em que se baseia) no sentido de proporcionar igualdade de oportunidades e respeitar as diferenças e características de cada aluno, encarado como um universo particular, tornar-se-á uma realidade.

Todos sabemos também que, independentemente de métodos e programas de ensino, a escrita é – e será talvez sempre – o grande meio de expressão em todo o processo de ensino aprendizagem. Se pensarmos, por exemplo, na avaliação, facilmente poderemos constatar que esta se reveste,

numa esmagadora maioria dos casos, da sua vertente escrita. Aliás, é muito mais fácil avaliar a forma escrita do que uma produção oral.

E, paradoxalmente, nem sempre a escola demonstrou uma preocupação em desenvolver uma didáctica da escrita como se esperasse que a destreza e a capacidade para escrever fosse uma característica genética, algo que pode existir quase espontaneamente. Estamos hoje em condições de afirmar que a escrita é um processo bem mais complexo do que aparentemente parece poder representar, abrangendo várias áreas ou domínios. Citamos, a título ilustrativo do que acabámos de afirmar, a opinião de Groundwater-Smith (1993:9), que defende que “a escrita não é só instrumental e cognitiva. É ao mesmo tempo uma actividade expressiva e cultural”.

Numa sociedade em constante mudança, onde é manifesto e inegável o domínio do desenvolvimento tecnológico, a educação terá de ser capaz de dar resposta às necessidades daí decorrentes, de modo a poder enfrentar os novos desafios. Torna-se, portanto, fundamental que a escola comece a manifestar a preocupação em acompanhar essa evolução, pois se não o fizer será completamente ultrapassada e perderá toda a eficácia, tornando-se num sistema anacrónico e nada eficiente.

Conscientes da importância que as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham no nosso quotidiano são vários os autores a sugerir que cada vez se revela mais necessário possibilitar o contacto dos alunos, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, com o mundo das novas tecnologias em geral, e com o computador, em particular.

Essa experiência com as novas tecnologias em contínua mutação e aperfeiçoamento permite, por um lado, proporcionar um desenvolvimento integral das crianças, o mais de acordo possível com as exigências do meio onde estão inseridas e, por outro lado, tirar partido de todas as vantagens desta tecnologia que começa a ser encarada como um importantíssimo recurso educativo, com múltiplas capacidades e potencialidades a diversos níveis.

Apraz-nos registar que parece ser esta a atitude cada vez mais assumida e adoptada pelas nossas escolas, que têm vindo a manifestar a natural preocupação em se irem gradualmente apetrechando com computadores – e também com outras tecnologias – uma vez que estes vão sendo

progressivamente mais utilizados e perspectivados como recursos educativos dotados de inúmeras potencialidades didáticas e pedagógicas.

No entanto, a introdução das TIC na Educação não pode ser considerada apenas como uma mudança tecnológica, perspectiva assaz redutora e que pouco ou nada corresponderia à verdade. Tampouco pode ser encarada como a panaceia universal para todos e quaisquer problemas da educação ou o único recurso verdadeiramente eficaz para a construção de uma escola deveras inclusiva onde todos os alunos devem dispor de todas as oportunidades para alcançarem o sucesso.

A correcta utilização do computador e a conseqüente exploração do diversificado *software* educativo de que actualmente se dispõe podem revelar-se instrumentos muito eficazes para aperfeiçoar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem em diferentes áreas curriculares.

O computador pode proporcionar um ensino individualizado, o que inequivocamente facilita a aprendizagem, sobretudo em situações de alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que pode ser – pelo menos, numa fase inicial – o principal recurso para a recuperação desses alunos ou, então, ser simplesmente utilizado como complemento do ensino dito normal. Nesse caso, não será senão mais um recurso entre todos os outros de que dispõem os profissionais de ensino.

Freitas (1992), por exemplo, defende que o computador ajuda a deslocar o centro do processo de ensino-aprendizagem para o aluno, favorecendo a sua autonomia e simultaneamente enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve. Ainda segundo o mesmo autor, a utilização dessa máquina possibilita também que professores e alunos possam vir a utilizar recursos poderosos bem como potencia a produção de materiais, normalmente de qualidade muito superior aos convencionais.

Para Rodrigues (1988) o computador, enquanto utensílio pedagógico, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, motoras, de linguagem ou pré-aptidões para as aprendizagens escolares. Este autor é também da opinião que o computador pode constituir um poderoso meio de luta contra o insucesso escolar porque, segundo também defende, tem-se observado que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no sistema tradicional

ficam mais motivados quando fazem uso do computador e revelam melhor as suas apetências, as suas aptidões e os seus talentos.

Não causa, portanto, qualquer estranheza que na área de ensino da Língua Materna, os professores tenham vindo a manifestar um interesse crescente pelas TIC, buscando informação e formação especializada nessa área, e tendo inclusive realizado já um número bastante significativo de experiências de utilização dessas tecnologias em contexto educativo.

Segundo relatos destas experiências, oportunamente referenciados, os alunos que revelavam grandes dificuldades na expressão oral e escrita, parecem preferir a escrita em computador à escrita manual, podendo, deste modo, o processador de texto contribuir para estimular o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo igualmente para que os alunos com DA possam vencer obstáculos e superar as dificuldades diagnosticadas, adquirindo uma maior auto-estima que poderá depois traduzir-se num aumento e numa melhoria de actividades que envolvam a produção textual.

Pela importância que é atribuída actualmente ao uso do computador em contexto educativo, pretendemos com este estudo reflectir sobre a problemática da sua integração na sala de aula e verificar em que medida o seu uso pode contribuir para o desenvolvimento efectivo e para o aperfeiçoamento da expressão escrita e de outras competências cognitivas e sócio-afectivas em alunos com Dificuldades de Aprendizagem.

A segunda parte que, recorde-se, designámos por Metodologia da Investigação, compreende quatro capítulos e expõe o trabalho empírico, realizado em duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Braga, os resultados obtidos e uma análise e interpretação destes.

De uma forma muito breve poderemos dizer que no Capítulo IV – Enunciação do Problema – contemplaremos os seguintes itens: o Enquadramento Teórico do Problema, a Formulação do Problema, o Objecto do Estudo, Objectivos/Finalidade do Estudo, as Questões da Investigação, a Operacionalização dos Termos, as Delimitações e Limitações do Estudo e, finalmente, a Importância do Estudo.

No capítulo seguinte, o Capítulo V, será descrito o procedimento metodológico por nós adoptado. Assim, apresentar-se-ão a Metodologia, a Amostra (sua Definição, Critérios de selecção e sua Caracterização), a

Apresentação dos instrumentos (Formas/Etapas de aplicação), o Programa de Intervenção com a sequencialização dos momentos de investigação e as fases do Programa de Intervenção (Primeira fase: Pré-teste (diagnóstico da situação); Segunda fase: Programa de Intervenção; Terceira fase: Pós-teste) e os Instrumentos de recolha de dados.

No Capítulo VI serão contempladas a Apresentação e Análise de Resultados, enquanto no Capítulo VII, o último, serão apresentadas as Conclusões a que tivermos chegado e sugerem-se perspectivas de investigação para futuros trabalhos.

Poderemos, então, verificar se podem confirmar-se – ou infirmar-se – as questões inicialmente por nós colocadas, no sentido de dotarem de validade o trabalho realizado que deve também ser encarado como mola impulsionadora para a realização de trabalhos vindouros, uma vez que todo o trabalho de investigação é, por norma, incompleto e inacabado.

PRIMEIRA PARTE



ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

1. AS DA NAS NEE – UM ENQUADRAMENTO

“Sempre houve crianças excepcionais, mas nem sempre houve serviços educacionais especiais dirigidos às suas necessidades”.

(Kauffman & Hallahan, 2003)

A área das Dificuldades de Aprendizagem é ainda bastante recente. Não obstante esta realidade, tem sido objecto de grande impulso e controvérsia. É, talvez, a mais confusa de entre todas quantas constituem a Educação Especial.

Segundo Keogh (1986), citado por Fonseca (1993), para além de representar um dos maiores desafios educacionais e clínicos de sempre é, igualmente, um campo aberto à investigação científica. Por definição (Federal Register, 1977:65083), as Dificuldades de Aprendizagem (DA) são consideradas um problema que se reflecte na escola. Alguns autores referem inclusive que é neste contexto específico que primeiramente se manifestam, tornando-se impeditivas do sucesso escolar. O próprio conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), tal como foi definido pelo Relatório Warnock (1978), longe de as excluir, incorpora-as numa diversa gama de problemas, ao admitir a existência de um contínuo de necessidades apresentadas por todas as crianças.

Aliás, a importância do Warnock Report – fruto de um vasto estudo e que, segundo Sanches (1996), veio revolucionar as grandes perspectivas de intervenção no campo educativo/pedagógico junto das crianças e jovens com problemas – radica no facto de este apresentar como Necessidades Educativas Especiais aquelas que carecem de meios especiais de acesso ao currículo, instalações, recursos e técnicas especiais, um currículo especial, adaptado ou modificado, e uma particular atenção ao sistema social e ao ambiente emocional daqueles que são parte activa e integrante do processo educativo.

Este Relatório vem, por conseguinte, reflectir sobre os princípios da "valorização" e da "normalização", no âmbito da defesa do postulado da filosofia da integração dos "seres excepcionais", "proporcionando uma igualdade de direitos, relativamente à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas"... (Correia, 1997).

Importa ainda realçar que este conceito de NEE foi adoptado em 1994 na “Declaração de Salamanca” (UNESCO), e redefinido de modo a abranger todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares. Inclui, por isso, crianças portadoras de uma qualquer deficiência ou sejam, por oposição, sobredotadas, crianças da rua ou que integrem o mundo do trabalho, crianças oriundas de populações remotas ou nómadas, de minorias étnicas ou culturais e ainda crianças de áreas ou grupos que possam ser considerados como desfavorecidos ou marginais.

Estamos, portanto, em presença de uma concepção nova e diferente que arrasta consigo a aceitação da diferença e implica a conseqüente atitude activa de abertura à diversidade. É, por inerência, um conceito que não restringe a adequação de metodologias e recursos apenas aos alunos que tradicionalmente se consideravam deficientes, mas considera agora aqueles que manifestam a necessidade de um qualquer tipo de resposta individual, seja ela de carácter transitório ou permanente.

A promoção permanente da educação para todos os portugueses, finalidade última do sistema educativo, pressupõe o respeito pela originalidade de cada uma das crianças com que podemos deparar-nos no dia a dia escolar. Quando se aplica e se destina a crianças que, pelas suas características específicas, manifestam necessidades educativas especiais (NEE) esse respeito assume, ainda, uma maior importância.

Torna-se, deste modo, necessário que o sistema educativo não se confine à intenção institucional, mas que seja capaz de oferecer uma educação na igualdade de oportunidades onde cada criança seja educada como um indivíduo com características próprias, constituindo um projecto educativo também próprio.

A presença de crianças com NEE nas estruturas regulares de ensino implica a procura, por parte de todos os intervenientes no processo educativo, de respostas que proporcionem um atendimento adequado e cabal às necessidades de cada uma delas. Nesse sentido, o Decreto-Lei nº 319/91 foi um marco legal importante e incontornável, ao legislar e determinar a crescente responsabilização da escola pelas crianças com NEE, cabendo a essa instituição o dever de saber identificar e, depois, responder às diferentes necessidades que elas apresentam.

Analisando de forma mais detalhada este Decreto-Lei, será profícuo referir e esclarecer que as medidas de Regime Educativo Especial (REE) lá previstas, implicam sempre o envolvimento e a anuência da família, pois qualquer medida que venha a ser perspectivada só poderá ser aplicada com a colaboração e autorização do Encarregado de Educação.

Encara-se por vezes a medida Ensino Especial (que se divide em Currículo Escolar Próprio e Currículo Alternativo) como sendo o único método de atendimento, perspectiva francamente errónea e redutora, pois esta medida só deverá ser aplicada quando seja possível verificar – e comprovar – deficiência de uma certa severidade. Para além desta medida mais extrema, existe todo um conjunto de procedimentos que deverão ser devidamente ponderados e considerados, no sentido de os aplicar, possibilitando o sucesso educativo em termos globais.

Cabe a qualquer professor a responsabilidade de estar atento e ser capaz de diagnosticar e alertar os responsáveis no sentido de se iniciar um processo de apoio educativo. Os critérios de diagnóstico serão essencialmente de carácter pedagógico, podendo por vezes ser apoiados pelo parecer de especialistas, nomeadamente psicólogos, técnicos de serviço social, entre outros, no sentido de complementar as informações recolhidas pelo educador/professor que, posteriormente, dará conhecimento da situação ao professor responsável. Estas são as normas pelas quais se regem as novas concepções do atendimento, que afastaram de vez os diagnósticos baseados em critérios clínicos e passaram a fundamentar-se em critérios pedagógicos.

As Dificuldades de Aprendizagem (DA) constituem, precisamente, a área das NEE que tem conhecido um incremento mais relevante nos últimos tempos, pelo que se torna necessário reflectir sobre elas e atendê-las como tal. No entanto, a existência de conceitos muito subjectivos por parte dos vários agentes de educação, do que é uma criança ou jovem com DA., leva a que estes sejam muitas vezes excluídos da política e das práticas da educação. Trata-se de uma área problemática da qual se "usa e abusa" em termos de nomenclatura. O termo DA é, pois, frequentemente utilizado de forma indiscriminada e indistinta para referir qualquer tipo de NEE, gerando grande confusão a nível conceptual.

Consciente de toda esta realidade, Correia (2005) advoga que:

“no nosso país, os alunos com dificuldades de aprendizagem têm sido negligenciados pelo sistema educativo, continuando a não terem direito a qualquer tipo de serviço que enquadre no âmbito da educação especial (serviços e apoios especializados). Assim sendo, uma grande percentagem destes alunos começa bem cedo a sentir o peso da negligência, traduzida num insucesso escolar marcante, que leva, na maioria dos casos, ao abandono escolar”.

Não causa qualquer estranheza, portanto, que Correia (2005), relativamente ao Sistema Educativo Português, no que diz respeito às necessidades educativas especiais, alerte para a confusão a que pode conduzir a legislação existente. Na verdade, esta recusa a categorização, através do Decreto-Lei nº 319/91, mas acaba por a aceitar quando faz referência às várias problemáticas que constituem as NEE, num relatório da Organisation de Coopération et Développement Économiques (OCDE), que data de 2000, e onde, no quadro que diz respeito às “Besoins éducatifs particuliers: Statistiques et indicateurs”, e nomeando Portugal, se refere a categorias que vão desde a “incapacité mentale”, passam pela “instabilité/perturbations affectives” e terminam nas maladies chroniques ou graves”.

Podemos, então, considerar que o Sistema Educativo Português não reconhece as Dificuldades de Aprendizagem como uma categoria das Necessidades Educativas Especiais, com direito aos serviços de Educação Especial. Contudo, no supracitado relatório da OCDE, nomeia-as como “dificuldades específicas de aprendizagem” e definindo-a quase da mesma forma que a lei Pública Americana 94-142, de 1975.

Importa acrescentar que em Portugal existe ainda, no momento presente em que o nosso trabalho se desenvolveu, um número demasiado reduzido, de escolas dotadas de recursos materiais e profissionais que receberam formação específica e especializada de modo a poderem assegurar a possibilidade de dar resposta às reais e efectivas necessidades de uma criança com DA, cumprindo os preceitos legais que garantem o acesso à educação para todos, com igualdade de serviços e de oportunidades.

Também muito frequentemente se verifica a tentação para que todos reconheçam e se debrucem quase exclusivamente sobre os problemas biológicos, genéticos, psíquicos, psicológicos – hereditários ou não – ou os factores sociais que de algum modo possam estar na origem da existência das dificuldades de aprendizagem, ignorando os de origem diversa.

No entanto, embora não possamos alhear-nos das dificuldades resultantes de privações sensoriais, problemas motores, deficiência mental, perturbações emocionais ou mesmo problemas do âmbito social, é da maior importância contemplar igualmente os problemas cognitivos envolvidos em aprendizagens simbólicas como a leitura, a escrita e o cálculo, de importância indiscutível na formação integral dos indivíduos.

Com efeito, há uma grande complexidade nas tarefas cognitivas que surgem à criança que inicia a sua aprendizagem, ao encetar o seu percurso escolar quando entra para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Não esqueçamos que as capacidades cognitivas (atenção, percepção, processamento, memória e planificação) são capacidades consideradas como básicas e essenciais para que uma criança aprenda a ler e a escrever. Logo, e segundo Correia (2006:3), as crianças que demonstrarem dificuldades nestas áreas, “envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos” experimentarão grandes dificuldades em processar, categorizar, classificar e recategorizar informação, processos tidos como indispensáveis para a formação de conceitos.

Naturalmente, esta dificuldade irá conhecer repercussões em todos os outros domínios e matérias e funcionará como factor justificativo para o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Consequentemente, estas crianças terão idênticas dificuldades em acompanhar o currículo escolar se este não for alvo de uma adaptação e reformulação.

Impõe-se, então, todo um trabalho de identificação precoce para que a criança com DA disponha da oportunidade de trabalhar estes domínios de acordo com o seu ritmo e as suas características específicas, contemplando os processos cognitivos implicados na escrita (planificação, produção, revisão). Também acreditamos e defendemos que apenas a realização de investigações psicopedagógicas fidedignas, fiáveis e válidas pode tornar evidentes os meios mais eficazes de identificação, diagnóstico e intervenção.

2. PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Heward (2001) é de opinião que nenhuma área da educação especial experimentou um desenvolvimento tão rápido nem provocou tanto interesse nem uma actividade tão intensa como as dificuldades de aprendizagem.

Ao esboçarmos uma abordagem histórica da problemática das DA, deparamo-nos com muitas teorias e práticas de inúmeros investigadores, números que, naturalmente, dificultam, quase tornam utópica a existência de um consenso entre eles.

Assim, e recorrendo à conceptualização de Wiederholt, referenciada por Correia (1991), podemos seguir dois caminhos nesta perspectiva: um relacionado com a evolução gradual das DA, ou fase evolutiva, e o outro que considera o tipo de desordem ao qual as DA podem estar associadas.

No primeiro caminho, ou seja o da evolução gradual, considera Cruz (1999) quatro fases:

- Fase de fundação (1800/1930)
- Fase de transição (1930/1963)
- Fase de integração (de 1963 a 1980)
- Fase Contemporânea (de 1980 à actualidade)

De entre os investigadores mais relevantes da “Fase de Fundação” que foram, essencialmente médicos, encontram-se Broca (1861) e Wernicke (1881). Estes estudiosos preocuparam-se fundamentalmente com as desordens da linguagem falada, com a recepção da linguagem (linguagem receptiva) e com a fala (linguagem expressiva). Estes estudos debruçaram-se, sobretudo, sobre o estudo de adultos que tinham sofrido lesão cerebral, perdendo uns a capacidade de falar, e outros a de compreender a fala, e outros ainda a capacidade de integrar qualquer informação.

Outros investigadores como Orton (1925), e Fernald (1921), preocuparam-se com a linguagem escrita nas suas vertentes da leitura e escrita, estudando também eles adultos que tinham sofrido lesões cerebrais.

Na “Fase de Transição”, além de médicos, começaram a aparecer psicólogos e educadores cuja preocupação essencial era traduzir os postulados teóricos em práticas reeducativas. Guiados por tal objectivo, desenvolveram

vários instrumentos que permitissem uma avaliação mais cuidada da criança (Correia, 1991).

Nesta fase, Frostig (1962) desenvolveu um teste de percepção visual, acompanhado do respectivo programa de reeducação; Cruickshank (1961) preocupou-se fundamentalmente em incidir o estudo sobre crianças com problemas perceptivos e de hiperactividade.

Wepman (1960), por seu lado, deu também o seu contributo para o estudo das desordens de linguagem falada, elaborando um teste de discriminação auditiva, enquanto Kirk (1961) elaborou o teste de capacidades psicolinguísticas.

Na “Fase de Integração” surge a expressão Dificuldades de Aprendizagem, introduzida por Kirk, num congresso em Nova York, (Correia, 1991), onde, para além de investigadores e educadores, estava presente um grupo de pais, que logo ali decidiram criar uma associação, a “Associação Americana das Dificuldades de Aprendizagem”.

O movimento daí surgido quis alterar significativamente as práticas educativas para as crianças com DA e, assim, nos finais da década de sessenta do século passado, as dificuldades de aprendizagem são legalmente reconhecidas. A aprovação, em 1975, da Public Law 94-142 revestiu-se de um cariz muito importante, não só porque obrigava todos os estados a consagrarem programas educacionais para crianças com DA, mas também porque estabelecia um conjunto de medidas em relação às crianças com NEE. Estas medidas estendiam-se desde a integração das crianças num meio o menos restritivo possível, ao tipo de avaliação, passando pela planificação e pela intervenção dos pais na educação dos seus filhos (Correia, 1991). Incluía, ainda, uma definição de DA que ainda hoje vigora, sem ter perdido qualquer actualidade.

É nesta fase que a área das DA vai atrair vários profissionais de diferentes ramos e com experiências diversas (educadores, psicólogos, médicos, terapeutas, etc.) que foram gerando – desde então até hoje – sucessivas investigações de onde resultaram teorias e práticas educacionais para trabalhar com as crianças com DA.

Apesar de nem sempre existir unanimidade, uma questão parece consensual entre os principais autores que se ocupam da descrição do processo histórico das DA. Referimo-nos ao facto de reconhecerem a existência de uma quarta etapa denominada “período actual”, que se caracteriza por desenvolver uma dupla via

explicativa e de investigação. A primeira destas caracteriza-se por uma intensificação do enfoque neurológico; a segunda – apelidada de enfoque psicopedagógico – contempla as manifestações psicolinguísticas, cognitivas e comportamentais.

Segundo Lerner (1988, cit. in Rebelo, 1993), nesta última fase podem observar-se algumas tendências para estender tanto o diagnóstico como a intervenção para além das idades escolares, e ainda para definir com maior precisão os termos "distúrbios" e "dificuldades". O mesmo autor refere ainda a existência de uma determinada tendência para implementar uma colaboração mais estreita entre as escolas normais e as especiais e para utilizar as novas tecnologias, seja no diagnóstico, seja no tratamento.

Por seu lado, Garcia (1995) e Torgesen (1991) referem que se tem verificado uma fase muito rica em contribuições, enfoques, investigações e desenvolvimento de métodos de avaliação e de intervenção, resultado da grande preocupação interdisciplinar que, no presente, existe face à problemática das DA.

Correndo o risco inerente a toda a selecção, Casas (1994), Rebelo (1993) e Coplin & Morgan (1988) consideram que o panorama contemporâneo das DA – onde é enquadrada a maior parte dos autores e dos desenvolvimentos teórico-práticos mais importantes no domínio das DA – se relaciona intimamente com três grandes quadros conceptuais que são o da análise aplicada do comportamento (análise do comportamento centrada na tarefa), o do processamento de informação e, finalmente, o neuropsicológico.

Hoje em dia, as perspectivas mais actuais são, na opinião de Fonseca (1999:83):

- Modelo interaccional (Adelman);
- Teoria integrada da informação (Senf);
- Teoria do desenvolvimento das capacidades perceptivas e linguísticas (Satz e Van Nostrand);
- Teoria do atraso do desenvolvimento da atenção selectiva (Ross);
- Hipótese do défice verbal (Vellutino);
- Hipótese do educando inactivo (Torgesen);
- Modelo hierarquizado (Wiener e Cromer).

3. CONCEPTUALIZAÇÃO DAS DA

"A expressão 'learning disabilities' tem servido vários objectivos, como: alertar para a existência de crianças que não aprendem e são inteligentes, criar serviços de atendimento e promover o estudo científico neste domínio".

(Rebelo, 1993:89)

No conceito de DA incluem-se todos e quaisquer obstáculos, independentemente do seu carácter intrínseco ou extrínseco, que são impeditivos a que um indivíduo realize uma determinada aprendizagem. A noção de "distúrbios de aprendizagem", caracterizada por uma maior especificidade, permite-nos já um outro enfoque na problemática (Rebelo, 1993).

O campo das DA tem vindo a revelar-se de forma ascendente numa espécie de "esponja sociológica", metáfora que permite traduzir o facto de absorver uma grande diversidade de problemas educacionais acrescidos de uma grande complexidade (Cruz, 1999), para os quais urge promover medidas de resolução/remediação.

É um dado incontornável que nas duas últimas décadas o número de alunos com DA (learning disabilities) conheceu um aumento significativo, constituindo actualmente cerca de 50% da população escolar com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Correia e Martins, 1999). Perante tal realidade, revela-se de importância basilar a análise e conceptualização das definições/noções de DA, no sentido de contribuir, tanto quanto possível, para se caminhar no sentido de alcançar um consenso ao nível de conceitos e de medidas educativas adequadas e eficazes, perspectivadas com um objectivo comum: o combate ao insucesso escolar.

Deste modo, revela-se como urgente e necessária uma delimitação conceptual das DA que possa reunir consenso para que todos os intervenientes num Plano de Avaliação e Intervenção, junto dos alunos portadores destas problemáticas, sejam capazes de distinguir clara e cabalmente conceitos e perfis de realização de modo a que as decisões que venham a tomar sejam inequivocamente as mais adequadas.

A importância da delimitação conceptual advém sobretudo da especificidade inerente às decisões que, após a avaliação dos indivíduos, é necessário adoptar, e das medidas a aplicar, sempre de acordo com o seu perfil de realização.

4. DEFINIÇÕES DE DA

Podemos admitir pacificamente que o conceito de DA surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar o insucesso escolar, especialmente em áreas académicas tão específicas e importantes como a leitura, a escrita e o cálculo.

No entanto, o problema mais significativo e persistente continua a ser a ausência de uma definição precisa e de um sistema de classificação de diferentes tipos de dificuldades de aprendizagem, assim como a existência de meios para reconhecer as distinções e inter relações entre os tipos de dificuldades de aprendizagem e outros transtornos da aprendizagem.

A ausência de uma definição consensual é, ainda hoje, algo com que a área das dificuldades de aprendizagem se debate quando, paradoxalmente, existem numerosas definições que ao longo dos tempos se foram construindo. Cruickshank, citado por Mercer (1991), verificou em 1972 que em inglês se utilizaram mais de quarenta expressões referidas a uma mesma criança. Se, por um lado, esta constatação é susceptível de nos reenviar um pouco filosoficamente para a dinâmica da construção do conhecimento, ela não deixa de ser, por outro lado, algo arriscada, uma vez que pode vir a constituir um obstáculo ao adequado atendimento da criança ou jovem com dificuldades de aprendizagem.

Como sublinham Correia (1991) e Kirk e Gallagher (1991), as sucessivas definições formuladas tendem a reflectir o contributo de diferentes áreas do saber como a medicina, a psicologia ou a educação. Este facto, como refere Casas (1994), significa que, de acordo com a sua formação e orientação teórica, os diferentes autores tendem a salientar determinados aspectos que lhes parecem essenciais, excluindo outros que noutras perspectivas serão considerados como

relevantes. Com base nesta realidade, o objectivo a prosseguir não é tanto a demanda de "o conceito" mas, como também afirma Casas (1994), a procura de uma definição que explicita sem equívocos os limites do que são e em que constituem as dificuldades de aprendizagem. Importa, pois, que todos os esforços se conjuguem no sentido de clarificar o conceito de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Apresentam-se, de seguida, algumas das definições consideradas como as mais relevantes nas últimas décadas, impossíveis de ignorar pelo significado e repercussões que obtiverem na evolução da definição de DA.

O critério de selecção por nós utilizado baseou-se na revisão da literatura especializada, atendendo, fundamentalmente, ao contributo de autores como Casas (1994), Correia (1991), Mercer (1991), Kirk e Gallagher (1991) e Cruz (1999).

1962 – Samuel A. Kirk

Um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos de linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos.

Com Kirk, institucionaliza-se a expressão "dificuldades de aprendizagem" e enfatiza-se a componente educacional. O termo e definição propostos atingem tal êxito na época que Cruickshank, por exemplo, chega a optar pela mudança de título de uma sua obra que, em vez de ser editada em 1967 com o título *The brain - injured child in home, school and community* (A criança com lesões cerebrais em casa, na escola e na comunidade), passa a ser reeditada dez anos mais tarde com o título *The learning disabled in home, school and community* (As dificuldades de aprendizagem em casa, na escola e na comunidade).

1965 – *Barbara Bateman*

Manifesta-se por uma discrepância educacional significativa entre o potencial intelectual estimado e o nível actual de realização relacionada com as desordens básicas dos processos de aprendizagem que podem – ou não – ser acompanhadas por disfunção do sistema nervoso central e não são causadas por deficiência mental generalizada, por privação educacional ou cultural, perturbação emocional severa ou perda sensorial. Podemos concluir que com Barbara Bateman a definição de Kirk é redimensionada, passando a incluir como elementos de caracterização a discrepância, a irrelevância do sistema nervoso central e a exclusão.

São estes elementos que, na sua essência, conduzem a que se considere com DA uma criança cujo potencial intelectual se encontra acima da sua realização escolar a determinar aos seus problemas educacionais sem que se torne necessário evidenciar uma lesão cerebral, e a excluir como causas a deficiência mental, a perturbação emocional, deficiências sensoriais ou privação educacional ou cultural.

1968 – *National Advisor Comitée on Handicaped Children*

Significa uma deficiência em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Estas dificuldades podem manifestar-se através de uma desordem na recepção da linguagem, no pensamento, na fala, na leitura, na escrita, na soletração ou na aritmética.

Tais dificuldades incluem condições que têm sido referidas como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento, etc. Todavia, não incluem problemas de aprendizagem resultantes, principalmente, de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagem ambiental.

Como refere Correia (1991) a definição surgida desta Comissão apresentava as dúvidas das anteriores, tanto no que respeitava a identificação da

criança com DA como relativamente às intervenções a efectuar no sistema educativo para que o seu atendimento se processasse de forma adequada. Contudo, como a seu respeito assinala Mercer (1991), condicionada pela falta de dados de investigação neste domínio, acabou por ser, com ligeiras modificações, incorporada na lei, vigorando oficialmente a partir de 1977.

Após a sua publicação, foram estabelecidos, em Dezembro desse mesmo ano, os critérios que permitiram descrever e definir operacionalmente as crianças com este problema.

Assim, segundo Correia (1997) uma criança tem dificuldades de aprendizagem específicas se não alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade numa ou mais das sete áreas específicas, quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis, uma discrepância significativa entre a realização e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas:

- Expressão oral;
- Expressão escrita;
- Capacidade básica de leitura;
- Compreensão de leitura;
- Cálculo matemático;
- Raciocínio matemático.

Uma criança não é identificada como tendo dificuldades de aprendizagem se a discrepância significativa entre capacidade e rendimento for primariamente o resultado de:

- Deficiência visual, auditiva ou motora;
- Deficiência mental;
- Perturbações emocionais;
- Desvantagem ambiental, cultural ou económica.

A tentativa de tornar mais precisa a definição legal não foi, todavia, totalmente alcançada, pois na opinião de vários autores, estes critérios estão ainda aquém de permitir uma interpretação evidente. A análise da literatura publicada mostra, como exprime Correia (1991), que com a definição legal,

apesar do nível de concordância entre os diferentes autores passar de baixo a moderado, existem pontos de discordância centrados basicamente em quatro aspectos: a inclusão de termos obsoletos, a falta de clareza da expressão, processos psicológicos básicos, o conceito de desfasamento entre realização e potencial e os critérios de exclusão.

1975 – Public Law 94-142

Em tudo idêntica à anterior, excepto no facto de o termo englobar as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes, principalmente, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas.

1977 – USOE

A primeira é a definição do U. S. Office of Education (USOE), que foi publicada no Registo Federal, incluindo um conjunto de critérios operacionais que visavam identificar os estudantes com DA.

Correia (1991, 1997), refere que esta definição é hoje a mais aceite nos EUA, pois é com base nela que os programas federais são administrados, constituindo-se no fundamento de quase todas as acções educativas estatais.

No entanto, como refere Cruz (1999), estes critérios diferem da definição em alguns aspectos importantes. Primeiro, os critérios de operacionalização desprezam completamente duas componentes do registo federal, isto é, não é fornecido nenhum critério para operacionalizar tanto os processos como as componentes disfuncionais do sistema nervoso central. Segundo, a definição inclui a soletração entre as DA específicas, mas ela não é considerada nos critérios. Terceiro, a definição implica que as DA podem existir em todas as idades, enquanto o uso do termo "criança" restringe a condição aos estudantes mais novos.

Assim, uma primeira parte da definição inclui o seguinte:

"O termo "dificuldade de aprendizagem específica" significa uma desordem num ou mais dos processos psicológicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem, falada ou escrita, que se pode manifestar numa habilidade imperfeita para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar, ou para fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições tais como desvantagens perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia desenvolvimental. O termo não inclui crianças que têm dificuldades de aprendizagem que são primariamente o resultado de desvantagens visuais, auditivas ou motoras, deficiência mental, ou distúrbios emocionais, ou desvantagem envolvental, cultural ou económica." (USOE, 1977:65083, cit. in Correia, 1991, 1997; cit. in Garrido & Molina, 1996)

Num segundo momento da definição podemos conhecer os critérios que se estabelecem para identificar os indivíduos com DA: o da discrepância e o da exclusão (Correia, 1991, 1997; Garrido & Molina, 1996).

Correia e Martins (1999) referem que a expressão DA é actualmente utilizada para descrever uma perturbação do indivíduo que interfere com as capacidades para guardar, reter, processar ou produzir informação. Nesse sentido, o "Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA) define DA como:

"Uma perturbação num ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo inclui condições como problemas perceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. O termo não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiências visuais, auditivas ou motoras, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas (Federal Register, 1977:65083, cit. in Correia & Martins, 1999:7)".

Uma característica fundamental das teorias baseadas no processamento de informação é, sem dúvida, o facto de postularem as DA como resultado de deficiências nas funções de processamento psicológico (Rebelo, 1993). De acordo com estas teorias, as crianças com DA são aquelas que apresentam alterações em um ou mais processos psicológicos básicos pelo que,

consequentemente, enfrentam problemas para a aquisição e aplicação de novas informações que as aprendizagens escolares implicam (Casas, 1994).

Não podemos, no entanto, considerar que os estudos efectuados em torno da definição apenas têm assumido unicamente uma vertente de crítica. Na década de oitenta, como salienta Mercer (1991), investigadores como Wilson, em 1986, e Hallahan, Keller y Sall, também em 1986, tenderam a salientar os seus aspectos positivos. Assim, o primeiro chega à conclusão de que, para além da definição e dos seus critérios se poderem utilizar com êxito, a aplicação da característica de discrepância e dos critérios de exclusão eram adequados para a identificação de crianças com DA. Por seu lado, os segundos efectuaram uma revisão bibliográfica e um estudo nacional sobre as diferentes categorias de educação especial, a partir do qual lhes foi possível salientar a melhor articulação da definição relativamente a outras categorias, tanto no que se refere aos seus "dados" com aos "critérios de identificação". Esta definição conheceu tanto sucesso que funciona, ainda hoje, como marco referencial, sendo utilizada nos E.U.A. para identificação e conseqüente elaboração de programas educativos para crianças e jovens com DA.

1981 – National Joint Comitée for Learning Disabilities

A verdadeira cruzada estabelecida a partir da procura de uma definição mais operacional e a crescente onda de criticismo em torno da definição oficial foram as responsáveis pelo ressurgir de uma outra que, como afirma Vítor da Fonseca (1996), é presentemente a mais consensual. Casas (1994) sublinha que "The National Joint Comitée for Learning Disabilities", uma comissão composta por seis associações profissionais americanas, estabeleceu uma nova definição que, em linhas gerais, se caracteriza por eliminar a maior parte dos elementos que eram fonte de crítica, com intenção implícita de estabelecer uma entidade própria, excluindo tudo o que a ela não diz respeito. O seu fim último é impedir que toda e qualquer classe de problemas escolares seja assumida como uma Dificuldade de Aprendizagem:

“Dificuldades de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por dificuldades

significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo, presumivelmente devem-se a disfunções do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da vida. Problemas na auto relação comportamental, percepção social e interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem mas não constituem por eles próprios uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições desvantajosas ... ou influências extrínsecas ... elas não são o resultado dessas condições ou influências." (N J C L D, 1994:65 - 66, cit. in Fonseca, 1996).

Estamos, face ao exposto, em presença de uma definição que em termos específicos, retoma a valorização do modelo médico (encontra-se na disfunção neurológica a justificação da baixa realização escolar), tentando simultaneamente esclarecer a ambiguidade da expressão "processos psicológicos básicos", perspectivar a existência de DA na população adulta e reforçar os critérios de "exclusão", pese embora o facto de os admitir em coexistência com as DA.

Pela breve resenha que acabámos de realizar, é lícito defendermos que a designação de DA, tem sido utilizada de forma quase aleatória e indiscriminada para referir um fenómeno extremamente complexo. Uma verdade parece sobrepor-se a todas as outras: ainda não foi possível alcançar, na arena do sistema educativo, um consenso na definição das DA. Uma das possíveis razões residirá no facto de terem emergido mais de pressões e de necessidades sociais e políticas do que de pressupostos verdadeiramente empíricos e científicos (Fonseca, 1999).

Há também a necessidade de compreender, à luz de uma análise contextual, que, mesmo em presença de uma pedagogia eficaz e de professores competentes, as DA não desaparecem. O enfoque das DA está forçosamente no indivíduo, cujo nível de rendimento fica aquém daquele que se poderia supor e esperar, tendo em consideração o seu potencial intelectual, e que, graças a essa especificidade cognitiva na aprendizagem, tende a revelar inêxitos inesperados (Fonseca, 1999).

2005 - Vítor da Fonseca (2005:9)

“o conceito de DA refere-se a um conjunto heterogéneo de desordens, perturbações, transtornos, discapacidades ou outras expressões de significado similar ou próximo, manifestando dificuldades significativas e/ou específicas, no processo de aprendizagem verbal, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo.”

5. ETIOLOGIA DAS DA

Na opinião de Cruz (1999), citando Martin (1994), as teorias mais representativas e mais universalmente aceites numa perspectiva histórica oferecem explicações sobre as causas das DA, podem agrupar-se em três grandes grupos:

- teorias baseadas num enfoque neurofisiológico;
- teorias perceptivo-motoras;
- teorias psicolinguísticas e cognitivas.

As primeiras tentam encontrar uma relação entre as DA e as disfunções ou lesões do sistema nervoso central. Atente-se, pois, que esta perspectiva entende o comportamento humano em função do funcionamento neurológico e cerebral do indivíduo (Martin, 1994).

O segundo grupo de teorias relaciona as DA com uma série de deficiências de tipo motor e perceptivo que existem nos indivíduos (Martin, 1994). Para tal, baseia-se no pressuposto que o desenvolvimento motor e perceptivo antecede e é um requisito prévio para o desenvolvimento conceptual e cognitivo.

Por último, as teorias psicolinguísticas e cognitivas consideram que as DA ficam a dever-se a deficiências nas funções de processamento psicológico, isto é, referentes aos processos pelos quais a informação sensorial é codificada, armazenada, elaborada e recuperada (Cruz, 1999).

Depois de referidas as teorias que têm servido de base explicativa da etiologia das DA, não obstante o facto de já terem sido propostos múltiplos factores causais, estes podem ser agregados em categorias distintas que, de um modo genérico, agrupam esses factores em duas vertentes: extrínsecos e intrínsecos (Fonseca, 1984 e Correia, 1997).

No entanto, dentro destas duas categorias podem ainda ser estabelecidas várias outras subcategorias. Martin (1994) sugere três: os factores fisiológicos, os factores sócio-culturais e os factores institucionais. Pérez (1989), numa segunda classificação, propõe quatro subcategorias contemplando os factores fisiológicos, os factores psicológicos, os factores pedagógicos e os factores sócio-culturais. Igual número de categorias é proposto por Mercer (1991) e Rebelo (1993), sugerindo como causas os seguintes tipos: lesão cerebral, genética ou hereditária, bioquímica e envolvental.

No entanto, Correia (1991:57), ao reportar-se às causas das DA refere "...mesmo uma análise menos profunda da literatura sobre dificuldades de aprendizagem revela uma ampla discordância entre os autores quanto à etiologia do problema...". Fonseca (1999:127) demonstra opinião semelhante ao afirmar "...que na maioria dos casos a causa das dificuldades de aprendizagem na criança permanece um mistério".

6. IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DAS DA

A identificação e posterior classificação mais detalhada das DA são condição essencial para o diagnóstico e intervenção; e deles podem extrair-se directrizes muito úteis, já que evidenciam que nem todos os indivíduos apresentam problemas com a mesma gravidade e extensão, tendo, portanto, possibilidades e oportunidades distintas de os ultrapassar.

Parece-nos, portanto, bastante pertinente a opinião de McKinney (1988, cit. in Rebelo, 1993:88) quando refere que:

" a presença de subtipos com défices mistos, assim como de subtipos com défices específicos, num domínio e não no outro, sugere que a

'performance' de todas as crianças com 'learning disabilities' (ou até da maioria da população) não pode ser explicada por uma teoria de síndrome único, e que todas as crianças com 'learning disabilities' não são claramente subdivisíveis nos amplos domínios de processos perceptivos e linguísticos".

Pelas razões acima apresentadas, impõe-se que os profissionais do sistema de ensino (especialmente os educadores e professores) e os pais estejam atentos a um conjunto de sinais que a criança exiba, contínua e frequentemente (é um dado adquirido que não existem indicadores isolados para a identificação das DA). É da maior importância que a identificação das DA seja feita o mais cedo possível. Para tal, devem os pais e os educadores dedicar uma observação cuidada dos comportamentos da criança que potencialmente possam vir a revelar-se com DA.

A finalidade desta identificação precoce visa fundamentalmente evitar as consequências do insucesso escolar. Por isso, deve, tanto quanto possível, atribuir um significado a determinados sinais desviantes ou atípicos, não os banalizando nem os negligenciando. Os problemas não se resolvem por si mesmos, menos ainda se os ignorarmos ou pretendermos fingir que não existem.

Por este motivo, facilmente poderemos apontar para a necessidade de um acréscimo da investigação, pois um número maior de estudos e investigação prática neste domínio traduzir-se-á, naturalmente, numa maior facilidade em se distinguir os sinais de vulnerabilidade, atribuindo-lhes valor e significação. Poder-se-á, finalmente, a partir daí, determinar a natureza e a origem das DA.

A definição oficial determina, como já oportunamente referimos, que qualquer criança ou jovem pode considerar-se com DA desde que apresente um desfasamento entre o seu potencial intelectual e o desempenho académico.

Autores como Lerner (1985), Reid e Hresko (1981), Myrs e Hammil (1982), Hallahan, Kauffman e LLOYD (1985), citados por Mercer (1991), Kirk e Gallagher (1991), referem a atenção, a memória, a percepção, os problemas sócio-emocionais e motores como características que é necessário acrescentar ao rol declarado pela definição.

Correia (1994) agrupa e sistematiza em três tipos diferenciados o vasto conjunto de características apontadas: discrepância académica ou escolar,

problemas cognitivos e problemas sócio-emocionais. Seguindo, basicamente os critérios deste autor, far-se-á seguidamente referência a cada um dos três tipos de características, com o propósito de evidenciar o que parece ser pertinente no contexto deste trabalho. Os contributos dos diferentes autores mencionados foram seleccionados, de forma a dar tanto quanto possível uma panorâmica geral de como é entendida na actualidade cada uma das características.

A identificação de uma dificuldade de aprendizagem para Bender (1994) é complexa e difícil e na opinião de Heward (2001), dada a complexidade da definição das DA, é inevitável que para identificar os verdadeiros alunos com estas dificuldades se utilize uma grande quantidade de testes.

Heward (2001), refere o trabalho desenvolvido por Perlmutter & Parus, em 1983, que, após a realização de um estudo em 14 escolas de Michigan, descobriram que se aplicavam, em média, entre três a cinco provas diferentes a cada aluno com dificuldades de aprendizagem.

Num outro estudo, Smyth & Shepard (1995) analisaram o modo como haviam sido diagnosticadas as dificuldades de aprendizagem numa amostra de 1000 indivíduos no Colorado. Descobriram, então, que metade dos serviços disponíveis para atender os alunos com DA trocavam-se (invertiam) na sua identificação. Como resultado desta prática, chegou-se ao extremo de classificar as crianças com DA como os «os mais diagnosticados» entre todos os alunos excepcionais (NEE).

Por essa razão, para se evitarem extremismos ou a realização de um número excessivo de testes, Mercer (2001) é de opinião que a identificação das DA é um campo muito discutido porque podemos cair na sub-identificação e na sobre-identificação dos alunos com este tipo de dificuldades, provocando igualmente sérios problemas. A sub-identificação priva os alunos de serviços de que necessitam. Já a sobre-identificação termina em colocações inadequadas e sonega recursos aos outros programas e aos estudantes.

Relativamente ao âmbito da identificação e classificação nas DA reportamo-nos à definição do NJCLD, referida e já explanada no ponto anterior, por nela estarem presentes os dois critérios mais representativos aquando da identificação de sujeitos portadores, ou não, de DA. Estes critérios serão abordados no ponto imediatamente a seguir.

6.1. CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

Pensa-se frequentemente que desde que o indivíduo não revele quaisquer problemas, seja auditivos, visuais, motores, bem como não manifeste qualquer tipo de deficiência ou de distúrbios emocionais, deve sempre ser capaz de alcançar o sucesso escolar.

Ao analisarmos o corpo central da definição do NJCLD, torna-se evidente que as DA não têm origem em défices sensoriais, atraso mental, alterações sociais ou emocionais graves ou em condições extrínsecas, como são as diferenças culturais ou a ausência de oportunidades educativas. Embora se admita a concomitância das diferentes situações com as DA, importa realçar o factor de que não se devem àquelas condições.

Radica aí, em nossa opinião, a justificação para que certos autores assumam uma postura crítica relativamente ao critério de exclusão, e assinalem como curioso o paradoxo da coincidência entre estes critérios e os factores ou causas habitualmente citadas ou referenciadas como origem das DA.

Este critério de exclusão determina a rejeição de uma série de problemas provocados por deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbio emocional severo, privação sociocultural, devendo também considerar-se o absentismo escolar, a inadequação dos métodos educativos, a carência envolvimento, cultural ou económica, o bilinguismo ou a aprendizagem.

De acordo com este critério, pode inferir-se que as DA que o indivíduo experimenta lhe são intrínsecas e que este, para além de adequadas características sensoriais, físicas, mentais, emocionais, deve revelar uma inteligência normal

Podemos, a título de exemplo, referir o caso de uma criança que pode revelar uma perturbação emocional, devida a factores ambientais, e, apresentar simultaneamente dificuldades de aprendizagem. Nesta situação particular, tornar-se-á difícil determinar se uma DA coexiste com outra "discapacidade", embora independente desta, se aquela é a causadora da baixa realização ou se, pelo contrário, é a DA a causadora dessa mesma "discapacidade", e, conseqüentemente, de uma baixa realização académica. Situação semelhante pode ocorrer com o critério de "ausência de oportunidades educativas", onde

poderá contemplar-se uma série de factores ambientais – insuficiente preparação dos professores em metodologias adequadas ou na compreensão dos estádios de desenvolvimento – que podem igualmente determinar dificuldades de aprendizagem. Neste sentido, só poderíamos afirmar com propriedade que um aluno é portador de DA quando após o surgimento do insucesso, este continuar a verificar-se, mesmo depois de se implementarem as metodologias adequadas de ensino (Correia, 1991; Casas et al, 2000).

6.2. CRITÉRIO DE DISCREPÂNCIA

A identificação de sujeitos com DA fundamenta-se na manifestação por parte desses indivíduos de dificuldades significativas, o que vai implicar uma discrepância entre o seu potencial e o rendimento. Com efeito, importa frisar que os indivíduos que apresentam as DA têm um Q.I. médio ou superior o que, por muito paradoxal que possa parecer, não se traduz em sucesso em áreas em que o Q.I. apresentado o faria prever, particularmente nos domínios que contemplam as aprendizagens da leitura, da escrita e do cálculo.

Esta discrepância – embora seja particularmente difícil estabelecer uma distinção clara entre o que se considera normal e desviante – é determinada através do recurso a diferentes procedimentos que incluem o desnível entre o nível observado e o esperado, as diferenças em termos de pontuações típicas ou incluindo a análise da evolução escolar, nomeadamente o número de retenções a que o aluno possa ter sido sujeito.

Correia (1991) assume uma atitude crítica quanto a este critério. As razões desta posição prendem-se com o facto de uma criança poder apresentar uma discrepância entre o seu potencial intelectual e a sua realização académica devido a uma série de factores emocionais, sociais, pedagógicos e/ou de motivação, bem como a dificuldades de aprendizagem. Sintetizando, a existência de uma discrepância é um índice de insucesso escolar que pode, ou não, ser causado por DA. Este autor também se interroga no sentido de tentar obter resposta ao facto de ser adequado utilizar este critério, dado que, geralmente, o

nível de realização é avaliado com base em testes caracterizados por serem "pouco seguros e pouco credíveis".

No sentido de evitar erros ou avaliações pouco claras ou imprecisas, a identificação de alunos com DA deverá processar-se de forma a avaliar se o seu desempenho corresponde (ou não) ao seu potencial. A existência de uma discrepância entre capacidade e desempenho pode ser factor que indicia a existência de DA. Uma vez que as estratégias de aprendizagem a adoptar para cada aluno dependem do tipo de dificuldade de aprendizagem diagnosticada, revela-se de importância basilar uma identificação da problemática do aluno em causa. Com base nessa identificação, obter-se-á informação precisa, informação que se revestirá de grande relevância para uma intervenção adequada e eficaz.

A categorização pode, no entanto, revelar-se perniciosa, se conduzir à ideia – em nossa opinião, errada – de que o quadro problemático do aluno não é passível de alterações. Para evitar erros desnecessários, a classificação deve eleger como objectivo a elaboração de um programa de intervenção adequado. Aliás, é nesse aspecto que reside a justificação para a sua efectivação.

Para além desse objectivo existe todo um conjunto de pressupostos que favorecem a classificação. De todos, parecem-nos merecer particular destaque a procura de uma etiologia ou causa; a formulação de um prognóstico e a consequente selecção de uma terapia.

Uma vez que o terceiro ponto se revela de crucial importância no campo da Educação o terceiro ponto, poderemos substituir "terapia" por "planificação educativa", com a selecção ou elaboração, implícita, de uma programação adequada às necessidades do aluno (Correia, 1997).

É nossa intenção o reforço da importância da identificação e classificação nas DA. Como tal, julgamos pertinente, neste ponto particular do nosso estudo, a inclusão de uma citação de 1984, do Departamento Federal de Saúde, Educação e Bem-Estar dos EUA (cit. in Correia, 1997:54):

"A classificação das crianças excepcionais é fundamental para se conseguir os serviços de que necessitam, planificar e organizar programas de apoio e determinar os resultados das intervenções. Existe a ideia, frequentemente manifestada, de que se deve prescindir totalmente da classificação das crianças excepcionais. Trata-se de uma aspiração errada. A classificação e a rotulagem são fundamentais para a

comunicação humana e resolução de problemas. Não queremos fomentar a crença de que se abandonarmos a classificação se acabam todos os males. O que defendemos é que as categorias sejam precisas e os sistemas sejam os mais exactos possível com respeito à descrição das crianças, a fim de que possamos planificar e elaborar os programas mais adequados."

Em forma de conclusão, impõe-se que insistamos num aspecto de importância capital: a identificação das DA deverá ser feita o mais precocemente possível, prevenindo deste modo a escalada do insucesso escolar.

7. AVALIAÇÃO NAS DA

"...é difícil perceber como é que um profissional (professor, etc.) pode ter sucesso em identificar, diagnosticar, prescrever tratamentos, ensinar ou recuperar, motivar ou gerar melhorias na vida de um indivíduo com DA sem primeiro ter uma ideia clara e precisa da natureza das DA".

De acordo com o atrás exposto, analisado à luz desta afirmação – em nossa opinião, deveras marcante – de Cruz (1999:51) citando Hamill, e tendo em consideração o universo das crianças com dificuldades de aprendizagem, há casos que merecem uma atenção mais específica.

Esta atenção deve contemplar aquilo que Correia (1997) apelida de *avaliação compreensiva*. Ou seja, para além de ser necessário encontrar o nível de realização actual do aluno, é também bastante importante que se determine o seu funcionamento intelectual. Este procedimento só nos parece possível com a formação de uma equipa multidisciplinar.

Apesar de ser uma realidade por demais evidente e escarpada, sabemos que a avaliação é uma das actividades mais importantes da prática educativa. Para evitar grandes discrepâncias e aquilatar um tratamento tão justo e adequado quanto possível, a recolha de informações acerca do aluno é fundamental, uma vez que permite tomar as decisões mais adequadas às suas necessidades.

Ainda segundo Correia (1999:73):

“a avaliação é quanto a nós, uma componente essencial do processo educativo e, tal como muitos educadores e psicólogos, desencantados e ineficazes, com processos avaliativos comprovadamente ineficazes, também nós acreditamos que uma das aptidões indispensáveis do professor é a de ser capaz de avaliar a criança, em termos comportamentais e de realização, e de interpretar os dados recolhidos, por si e por outros, convertendo-as em actividades diárias que vão de encontro às necessidades dessa mesma criança”

Segundo Mercer (1991), para que a avaliação possa constituir uma parte integral da identificação e programação para o aluno com NEE, deve assumir como meta a recolha e tratamento de informação pertinente, pois só assim se poderão tomar decisões educacionais consentâneas com as suas necessidades. Neste sentido concreto, relacionar-se-á a avaliação – processo de recolha de dados que proporciona o elemento mais substancial para formar juízos a partir dos quais se verificará a tomada de decisões – com um conjunto de procedimentos destinados a determinar se um aluno tem, ou não, uma *discapacidade*. Só depois deste diagnóstico será possível encetar a etapa seguinte que consistirá em determinar a natureza e amplitude dos serviços de educação especial de que esse aluno necessita.

Torna-se, portanto, urgente e necessária uma identificação precisa dos alunos com problemas de aprendizagem. Profissionais, grupos políticos e pais estão a conjugar esforços no sentido de encontrar as formas mais eficazes que permitam e facilitem a identificação de alunos com DA.

Também Correia e Gonçalves (1993), defendem que a avaliação deve iniciar-se por uma identificação das crianças que manifestam uma realização académica e social inferior à prevista no currículo comum. Finda esta fase, deve proceder-se a uma avaliação preliminar, pois esta vai introduzir mudanças ambientais e curriculares na tentativa de concretizar o programa regular. Se, depois destas mudanças, os alunos continuarem a manifestar problemas, revela-se necessário realizar uma “Avaliação Compreensiva”, ou seja, uma avaliação que permite, através da intervenção dos especialistas considerados necessários (equipa multidisciplinar), a observação directa da criança nos seus ambientes

naturais, a avaliação dos seus desempenhos académicos e sociais através do uso de instrumentos e técnicas formais e informais, com base na observação efectuada, e a elaboração de um plano educativo. Isto quer dizer que para além de se ter que encontrar o nível de realização actual do aluno, é também importante que se conheça a sua capacidade intelectual.

A avaliação deve ter em conta todos os elementos que intervêm no processo educativo e respeitar o contexto em que ele se desenvolve. Assim, é possível verificar se o plano educativo é adequado, se existem problemas de relação entre os pares, ou entre o aluno e o educador, e se a intervenção educativa é apropriada ao estilo de aprendizagem do aluno. O envolvimento dos pais neste processo é fundamental porque são estes que melhor conhecem o comportamento e os interesses do aluno.

Contudo, segundo Mercer (1991) existem ainda alguns obstáculos que se interpõem na busca de melhores práticas de identificação. De um grupo mais vasto, destacamos pela sua importância e pertinência:

- a falta de consenso a respeito da definição de DA;
- o factor da discrepância;
- a inadequação de grande parte dos instrumentos que se utilizam para identificar os alunos com DA;
- a heterogeneidade do grupo das DA, o que dificulta o desenvolvimento de um conjunto unificado de critérios de avaliação;
- a inexistência de serviços adequados em muitas escolas destinados aos alunos com baixo rendimento, assim como falta de um programa de apoio aos professores do ensino regular que com eles trabalham;
- a falta de formação dos professores nesta área.

Mas onde reside esta importância da avaliação? Se dúvidas persistem, parece-nos óbvio que o principal objectivo da avaliação é o atendimento adequado ao aluno, inserido no seu contexto educacional, numa perspectiva ecológica de avaliação/intervenção, pois é deveras importante que se considerem as características e as necessidades dos ambientes onde o aluno interage. Deste

modo, impõe-se que se conheça não só e apenas o aluno como também os seus ambientes de aprendizagem.

Recorre-se, portanto, à prática da avaliação psicopedagógica que deve atender às diferenças individuais dos alunos contextualizadas no seu meio escolar e familiar, abandonando-se posições tradicionais centradas no aluno (com o objecto único da avaliação) e também aquelas que, apesar de reconhecerem a importância do contexto no desenvolvimento do indivíduo, consideram cada uma das vertentes como realidade própria e autónoma (Martin, 1994).

Atendendo a esta visão globalizante, a avaliação no âmbito das DA não é uma tarefa da responsabilidade exclusiva de um só profissional. Pelo contrário, requer uma estreita colaboração de diferentes profissionais com outros mediadores presentes nos diferentes contextos educativos, em particular os pais e os professores (Giné, 1999). Perante o exposto, facilmente poderemos concluir que a interdisciplinaridade é um requisito fundamental para a adequada avaliação das DA e, conseqüentemente, para uma intervenção eficaz.

No âmbito desta perspectiva, parece-nos muito pertinente o contributo de Giné (1999:395), ao referir-se à avaliação psicopedagógica como sendo:

“um processo compartilhado de recolha de informação relevante, relativa aos distintos elementos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem, para identificar as necessidades educativas de determinados alunos que apresentam dificuldades no seu desenvolvimento pessoal ou desajustes relativamente ao currículo escolar por diferentes causas, e fundamentar as decisões relativamente à proposta curricular e o tipo de ajudas que precisam para progredir no desenvolvimento das distintas capacidades, assim como também para o desenvolvimento da instituição”.

Também Fonseca (2005:10), nos oferece uma perspectiva que consideramos como particularmente relevante, uma vez que foca a necessidade de uma avaliação transdisciplinar:

“a avaliação no âmbito das DA terá de ser de índole multi e transdisciplinar, envolvendo, em termos ideais, a componente médica, psicológica e pedagógica, exercida por profissionais especializados ao

nível de mestrado, o que não é o caso em Portugal, onde são escassas as formações avançadas na área de conhecimento das DA. Na minha óptica, que é discutível, não bastaria o recurso a avaliações estandardizadas, estritas ou formais; no âmbito da escola, perspectivaria um modelo de avaliação psicopedagógica dinâmica, centrada num processo de interacção mediatizada que visa estimar, encorajar e promover a capacidade de aprendizagem dos alunos e não avaliar o seu potencial intelectual retrospectivo, habitualmente inadequado para as DA, por dar informações limitadas para o processo de decisão sobre a intervenção que se lhe deve seguir.”

8. PERFIL DE INDIVÍDUOS COM DA

Embora as características dos alunos com dificuldades de aprendizagem sejam, por inerência, muito heterogéneas, há pelo menos alguns denominadores comuns, independentemente de poderem surgir isoladamente ou em conjunto, sendo certo que do conjunto destas características resulta, muitas vezes, um desempenho académico irregular.

Entre várias características comuns possíveis, julgamos pertinente salientar os problemas registados no processamento de informação transmitida através de actividades baseadas na linguagem (recepção, integração e expressão/linguagem falada e escrita); o funcionamento intelectual muito próximo da média, na média ou mesmo acima da média e os problemas expressivos na aprendizagem da leitura, da expressão escrita ou do cálculo.

O Federal Register (1977, cit. in Correia, 1997) oferece-nos um contributo essencial quando abordamos a questão dos alunos considerados inaptos para a aprendizagem "típica". Para que tal avaliação seja equacionada, devem verificar-se uma série de situações de entre as quais destacamos:

- a incapacidade de alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidades numa ou mais de sete áreas específicas quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis;

- a existência de uma discrepância significativa entre a sua realização escolar e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas:

- ↳ expressão oral;
- ↳ compreensão auditiva;
- ↳ expressão escrita;
- ↳ capacidade de leitura básica;
- ↳ compreensão na leitura;
- ↳ cálculo matemático;
- ↳ raciocínio matemático.

9. ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DA

O número de crianças com NEE a frequentar as estruturas regulares de ensino no nosso país, tem vindo, segundo dados do Ministério de Educação, a aumentar consideravelmente nos últimos anos. Do número total de crianças com NEE, quase metade (47%) corresponderá ao grupo daquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem (DA), (Correia, 1997).

Quando se lida com população com DA, assume extrema importância o processo de identificação e avaliação, pois só através deste será exequível delinear um perfil intraindividual, com informação detalhada e objectiva sobre as necessidades e capacidades do aluno. Este processo respeita todas as premissas do Modelo de Atendimento à Diversidade – MAD (avaliação preliminar; encaminhamento para uma avaliação mais exaustiva; tomada de decisões quanto à elegibilidade e quanto à programação educacional; e reavaliação (Correia, 2003).

Neste contexto particular, torna-se necessário encetar a etapa crucial – a planificação – adequada às necessidades do aluno. Esta planificação tem como base de trabalho o currículo comum e pode ser, segundo Correia (2002:77):

"elaborada ao nível do projecto educativo de escola, do ano que o aluno frequenta, do plano de acção inicial (avaliação preliminar) e do plano educativo individualizado/PEI (avaliação compreensiva), cabendo a responsabilidade da sua elaboração a uma equipa de colaboração ou de resolução de problemas ou a uma equipa de programação educativa individualizada/EPEI, vulgarmente denominada por equipa multi-disciplinar/EM".

Concluído este processo, impõe-se apurar a etapa seguinte e que diz respeito à intervenção, distribuída ao longo de três fases essenciais: a preliminar (de carácter preventivo); a compreensiva (de cunho educacional); e, finalmente, a de carácter transaccional (intimamente relacionada com a preparação dos alunos para o mundo do trabalho e com a sua inserção na sociedade).

No nosso estudo, deter-nos-emos sobretudo nas primeiras fases. Atribuímos grande importância à preliminar que, dado o seu cariz preventivo, enfatiza as características do aluno, no seu nível de realização e nos ambientes de aprendizagem. Pretende-se com esta fase minimizar, ou até suprimir, as dificuldades iniciais, recorrendo a um conjunto de adaptações curriculares pouco significativas e de modificações ambientais adequadas. Todo este processo pressupõe um trabalho de colaboração entre os professores da turma e os de apoio educativo, ou mesmo outros técnicos, caso a sua prestação se torne necessária, em actividade de consultoria.

A fase compreensiva (de cariz educacional) visa intervir junto de alunos com DA de carácter severo no sentido de traçar um perfil do aluno com base no seu funcionamento global, nas suas características e necessidades e nos ambientes de aprendizagem. Segue-se a elaboração de uma programação individualizada, fundamentada na flexibilização curricular, podendo, para o efeito e segundo Correia (2002), recorrer-se a adaptações curriculares generalizadas, ao ensino e à aprendizagem em cooperação e às tecnologias de informação e comunicação. Esta fase, dada a maior complexidade que a caracteriza, poderá requerer um conjunto de serviços, muitos deles especializados, constituindo-se num trabalho interdisciplinar.

Uma breve conclusão se impõe, neste momento do nosso estudo, pois podemos constatar que, independentemente das fases do processo, é requerida

a elaboração de programações educacionais, a fim de desencadear intervenções eficazes em prol do sucesso destes alunos.

Torna-se, portanto, evidente a responsabilização do professor do ensino regular pela educação destas crianças, como membro central da equipa de intervenção nos problemas que elas apresentam. É ele quem deve assumir o papel de um educador reflexivo, capaz de questionar as suas práticas e procurar alternativas, de forma a organizar respostas que facilitem as aprendizagens dos seus alunos.

Contudo, continua a ser uma realidade inalienável das nossas escolas, a existência de situações em que a acção habitual dos docentes em nada se ajusta às características individuais de alguns alunos. Não podemos alhear-nos de que a situação mais habitual é depararem-se os professores com uma (quase) total ausência de respostas educativas para as crianças com DA. Perante tal cenário, estas crianças, por falta de uma clara e correcta identificação, não são entendidas nem atendidas de acordo com as suas características e as suas reais necessidades.

Uma reflexão se coloca, pela urgência e pertinência e nos permita saber até que ponto os professores estão – ou não – sensibilizados para a problemática das DA, uma vez que a complexidade crescente do mundo actual, devido à evolução técnica, científica e social, faz com que não compreendamos o *como* e o *porquê* de muitas realidades do quotidiano.

E, todavia, a educação tem como uma das suas finalidades mais relevantes a capacidade de nos permitir compreender melhor o mundo que nos rodeia enquanto, simultaneamente, nos dota de utensílios e competências que nos permitam viver melhor no nosso mundo.

No entanto, o grau de motivação que move alunos e professores é muitas vezes diametralmente oposto de escola para escola, facto impossível de explicar. De facto, as diferenças individuais não são suficientes para explicar estas situações, e o voluntarismo dos indivíduos, mesmo os mais empenhados, pode não ser suficiente para as transformar.

Segundo Cubberlyens, citado por Jorm (1985:11):

"As nossas escolas são de certa maneira fábricas em que as matérias-primas (crianças) têm de ser moldadas e transformadas em produtos para satisfazer as diferentes necessidades da vida. As instruções de fabrico

derivam das necessidades do séc. XX e é tarefa da escola construir alunos de acordo com as instruções recentes.

Para tal são necessárias boas ferramentas, maquinaria especializada, avaliação contínua de produção..."

Nos antípodas desta concepção, encontra-se o aluno com DA que é constantemente desvalorizado, chegando a ser mesmo considerado um elemento perturbador, indesejado. E, todavia, se o estigma desaparecesse e o preconceito fosse vencido, ele poderia constituir um recurso pedagógico relevante, fonte de saber para os colegas, elemento de valor, pois da sua experiência poderiam decorrer muitas outras.

No entanto, parece que acima de tudo, estão em causa a desmotivação e o desinteresse do aluno, que é uma criança que, apesar das múltiplas dificuldades escolares com que se debate, poderia sentir que a escola não é um lugar de tortura mas um local onde o saber se constrói com os outros saberes que existem dentro da sala de aula.

Impor aprendizagens que não interessam aos alunos, ou cuja razão de ser aqueles não são capazes de alcançar, em nada contribui para o sucesso. A Escola, e nela o professor, têm de considerar a criança como alguém que é portador de uma experiência de conhecimentos que, por interacção com o professor, com os colegas, com o meio, irão ser organizados, enriquecidos e desenvolvidos. A inteligência não pode ser considerada como um invólucro vazio que carece de preenchimento. Pelo contrário, deve ser perspectivada como um vaso cheio de experiências e de saberes que vão modificando, metamorfoseando e enriquecendo por um processo de reestruturação, pois, segundo Bloom (1981) aquilo que uma criança aprende, quase todos podem aprender nas condições certas.

Os professores, enquanto elos de uma hierarquia fortemente centralizada e directiva, não podem proporcionar só por eles, todas as condições necessárias, nem sequer algumas das condições certas que Bloom refere.

No entanto, a actuação do professor pode, através da sua experiência e prática pedagógicas, procurar minorar as desvantagens, mas muitos deles esbarram no facto de não se sentirem (ou estarem) preparados para ajudarem

mais e melhor os alunos, uma vez que nem sempre recebem formação ou ajuda especializada. A boa vontade e a intuição, por si, não são suficientes.

A maior parte das escolas apresenta grandes carências de meios materiais de auxílio e de apoio pedagógico, já que os organismos aos quais competem as decisões orçamentais e de apetrechamento não providenciam medidas específicas.

Não restam quaisquer dúvidas de que o actual sistema educativo privilegia os já privilegiados, isto é, os alunos que não apresentam qualquer dificuldade ao longo do seu percurso académico. Deste modo, e por muito pouco justa que a situação possa parecer, os alunos com DA são penalizados neste processo e o seu insucesso escolar, passado e futuro, estará directamente relacionado com o insucesso do próprio sistema.

A Escola ao ser questionada, é inclusivamente, referida como "máquina de aculturação". Os sistemas educativos são levados a juízo. A Escola que temos, com o carácter selectivo que lhe está implícito e pelo carácter selectivo que impõe em actuações muitas vezes contraditórias, não faz mais do que acentuar as dificuldades sociais e culturais, tornando-se reprodutora das hierarquias e estratificações sociais. A verdade é que, sem profundas modificações estruturais e sem mudanças relativas a professores, currículos e competências, verificamos por mais uns anos a manutenção do actual "status quo" do nosso sistema educativo, estaremos a enquadrar, em qualquer ponto o insucesso ou dos vários insucessos, dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Verifica-se que o atendimento das crianças e jovens com necessidades educativas especiais tem vindo a aumentar. Contudo, as respostas educativas adequadas, proporcionadas às crianças com dificuldades de aprendizagem, ficam aquém das necessidades, se tivermos em conta as estimativas sobre prevalência e incidência fornecida pela literatura especializada.

10. UMA SÍNTESE EM FORMA DE CONCLUSÃO

Por muito elitista ou tradicional que fosse, todo o sistema educacional sempre conheceu alunos extraordinários, isto é, alunos que não se coadunavam

ou harmonizavam com os cânones do ensino e para os quais não se contemplavam quaisquer adaptações às suas necessidades específicas.

Por isso, a área das Dificuldades de Aprendizagem é bastante recente e ainda hoje constitui a mais confusa de entre todas aquelas que compõem a Educação Especial que visa dar resposta às N.E.E., ou seja, Necessidades Educativas Especiais.

De entre todos os estudos que se têm debruçado sobre esta área tão específica assume particular importância o *Warnock Report* que, pela primeira vez, remete para a necessidade de um currículo especial, adaptado ou modificado paralelamente a um olhar atento sobre o sistema social e o ambiente emocional dos alunos aos quais se diagnosticam as DA.

Este relatório vem também colocar a ênfase na necessidade de promover eficazmente a educação de modo a que todos os alunos, sem excepção, possam dispor de igualdade de oportunidades ao longo do seu percurso académico e onde a escola saiba dar resposta ao universo particular de todos e de cada um.

A partir da publicação deste documento e nos estudos e leis que lhe são consequentes, o conceito de DA ganha um significado particular, pois passa a designar todo e qualquer obstáculo impeditivo da realização de uma determinada aprendizagem, embora ainda não possamos contar hoje com uma definição que recolha o consenso e o favor de todos os teóricos e investigadores que se dedicam ao estudo desta matéria.

No entanto, uma questão parece pacífica: os alunos com DA apresentam uma discrepância significativa entre o seu potencial intelectual e o nível de realização. Não se pense, contudo, que a falta de êxitos por parte destes alunos se fica a dever a um QI inferior, pois na verdade eles possuem um QI dentro dos valores médios ou mesmo acima destes.

Por esta razão importa que a identificação do aluno com DA se processe de forma a evitar erros ou avaliações imprecisas, uma vez que vai acompanhar o aluno ao longo de todo o seu percurso escolar. Um outro dado é particularmente relevante: é de todo desejável que esta identificação se realize tão precocemente quanto possível para que o aluno não comece a sua vida escolar pautada por um acumular de insucessos.

Para que os alunos com DA possam também alcançar o sucesso impõe-se que os professores recebam formação específica e especializada nesta área e

que a escola assuma uma outra atitude no sentido de respeitar a diferença e saber preparar-se para dar resposta cabal a todos os desafios que se lhe colocam. Hoje como sempre.

CAPÍTULO II

A ESCRITA

1. A ESCRITA: COMPLEXIDADES DE UM PROCESSO

“aprender a escrever significa aprender a dominar cada um dos géneros verbais para conseguir os objectivos desejados”

Cassany (1993)

A linguagem é uma das capacidades que distinguem os seres humanos dos outros animais, pois permite-lhes utilizar qualquer sistema de sinais e signos significativos, através dos quais se torna possível expressar sentimentos, pensamentos e experiências.

Assim, o domínio da linguagem oral e escrita revela-se fundamental, de importância basilar para que o homem – ser eminentemente social – possa comunicar com o *outro*, estabelecendo relações gregárias, seja no grupo, seja na sociedade em que está inserido.

É, pois, imperativo – hoje como sempre – que a escola, como instituição educativa que é, assuma essa função que lhe é inerente e seja capaz de ensinar e tornar mais profícuas a leitura e as expressões oral e escrita, de modo a que os seres humanos sejam dotados de todos os instrumentos necessários que lhes permitam a comunicação em toda e qualquer situação.

A escrita, bem como a expressão oral, é uma modalidade de comunicação que deve ser estudada e ensinada, nas suas estruturas e funções. No entanto, e porque não podemos alhear-nos de que se trata de um sistema em tudo distinto das diversas formas de comunicação, revela-se necessária a tomada de atenção relativamente às suas características específicas resultantes das circunstâncias de produção, facto a que Carvalho (1990) alude.

O desenvolvimento da produção escrita e a aprendizagem dos modos e técnicas que auxiliam a dominar e a potenciar (sempre numa perspectiva de aperfeiçoamento) a produção de um texto é tarefa complexa, mas fundamental. Embora, por razões programáticas ou escoradas nas mais anquilosadas tradições de ensino, nas nossas escolas continue hoje a valorizar-se especialmente a ortografia, relegando para um secundaríssimo plano as outras vertentes da escrita, é urgente a mudança.

A necessidade do ensino da escrita é reconhecida por numerosos autores, entre os quais destacamos os contributos de Vigotsky (1986); Delgado-Martins

(1991); Fonseca (1992); Cabral (1994); Santos (1994); Grabe & Kaplan (1996); Carvalho (1999 e 2003).

A escrita é um dos elementos mais universais de comunicação porque, de outra forma, sem ela, a cultura definida como uma “inteligência transmissível” não existiria. Para Fernando Santos (1998:17), por exemplo:

“É graças à escrita que a Humanidade possui o registo de um volume imenso de conhecimentos em todos os domínios do saber, particularmente nos de ordem científica e técnica. Conhecimentos que garantem o prosseguimento da sua caminhada na senda do progresso, desvendando cada vez mais os segredos que a natureza e o universo encerram. A escrita é assim o garante de todo o progresso”.

Os actuais níveis de insucesso no domínio da expressão escrita no Sistema de Ensino Português são alarmantes e inquietam toda a comunidade escolar: impõe-se perspectivar a urgência da conjugação de esforços tendentes ao aperfeiçoamento do ensino e a aprendizagem da expressão escrita da língua materna, desde a mais tenra idade, caminho que implica, também, a instituição e o reconhecimento da necessidade de uma efectiva didáctica da escrita.

Na produção textual, a textualidade parece ser um domínio que apresenta numerosas dificuldades, uma vez que o texto se produz, numa primeira fase, através da escolha e da organização de palavras que, depois, se agregam adequadamente através de múltiplos conectores, devendo exibir um nexos lógico, coerente. Naturalmente, também se exige a observação das relações semânticas existentes entre esses vocábulos. Dada toda a complexidade da produção textual, a aprendizagem da escrita revela-se um processo que carece de ser desenvolvido ao ritmo do crescimento e amadurecimento humano naquele que deve constituir um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento constantes.

A escola é o local mais genuíno e deveras privilegiado para o desenvolvimento da escrita formal que deve ser laboriosamente aprendida nas suas etapas iniciais. Estas são de uma importância capital, pois uma vez automatizada, a prática da redacção passa a constituir um meio de expressão e desenvolvimento pessoal e um mediador inigualável que facilita a organização, a retenção e a recuperação da informação.

1.1. QUE TEORIZAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA?

É um dado adquirido que a aprendizagem da língua materna nos seus múltiplos domínios se reveste de algumas dificuldades. Para isso contribuem, por um lado, a invisibilidade do sistema linguístico e a identificação do sujeito com a língua enquanto falante, e por outro, o facto dos instrumentos para análise da língua serem o próprio objecto de análise – é com palavras que se estudam palavras, se reflecte sobre elas – o que legitima a necessidade de criação de mecanismos que potenciem uma distância entre o indivíduo e a língua. Se a utilização do código oral parece estar facilitada pela aptidão inata da linguagem de que o sujeito é dotado, o mesmo não poderá aplicar-se ao do uso do código escrito que reclama uma aprendizagem como se de uma qualquer outra actividade se tratasse.

A complexidade e plasticidade da escrita obrigam a uma análise e a uma reflexão teórica das concepções de escrita nos múltiplos e diversos domínios da investigação. Estes domínios, deveras abrangentes e latos, estendem-se desde a psicologia cognitiva, como teoria da aprendizagem e modelo de apropriação dos conhecimentos e da construção do raciocínio, à epistemologia, necessária à definição do objecto do conhecimento, a partir do qual se operam escolhas e se pode reflectir sobre a relação das propostas científicas, passando pelo domínio da metodologia, encarada como meio de acção para servir a didáctica, até aos estudos linguísticos.

Tradicionalmente, estes estudos assentavam nos fundamentos da gramática greco-latina que, partindo de princípios lógicos, procurava inferir os factos da linguagem, recorrendo ao estabelecimento de normas de comportamento linguístico. No século passado, os estudiosos das questões versando a linguagem encetaram uma grande mudança de mentalidades a partir do momento em que se rebelaram contra essa concepção unívoca e estática da língua. Então, pela primeira vez, enfatizaram uma verdadeira mudança da língua, através de um processo dinâmico e coerente: surgem a gramática comparativa e a linguística histórica.

Foi Saussure o pioneiro no que diz respeito à rotura com a visão historicista e atomista dos factos linguísticos, ao considerar a língua como um sistema e ao

preconizar o estudo descritivo desse sistema, surgindo, assim, o estruturalismo como método linguístico (Souza e Silva e Koch, 1991). Com efeito, Saussure foi o primeiro a definir com clareza a língua enquanto objecto da linguística, através do estabelecimento de várias dicotomias: língua/fala, sincronia/diacronia, sintagma/paradigma, responsáveis pela origem de escolas e teorias.

A partir deste contributo, os estudos linguísticos passaram a concentrar-se no estudo do mecanismo de acordo com o qual determinada língua opera como meio de comunicação entre os seus falantes e na descrição da estrutura que a caracteriza, questão que não é, de todo, nova ou original. Na verdade, já na antiga Grécia o homem se preocupava com a língua humana, avizinhando as hipóteses da sua aquisição com as concepções sobre a sua natureza.

Séculos mais tarde, a teoria inatista de Chomsky vai considerar que tanto o conhecimento como o comportamento linguístico seriam geneticamente determinados. Também a visão biológica de Lenneberg, divulgada em 1964, argumenta a favor da teoria inatista considerando, no entanto, que a fala e o andar são actividades geneticamente recebidas como legado, ao passo que escrever é uma actividade culturalmente aprendida.

Baseado em vários critérios, avança com algumas conclusões. Para este autor, então, falar é uma capacidade inata e escrever/ler não o são. Na verdade, não se ensina a andar: a criança anda sozinha. Ora, a leitura e a escrita carecem de treino formal, através do qual a criança adquire essas habilidades, não significando a sua ausência deficiência biológica.

A teoria *evolucionista* de Bickerton, surgida em 1981, não constituirá mais do que uma variante da teoria inatista de Chomsky, ao especificar no seu *bioprograma* linguístico um limite inferior e um outro superior para a capacidade linguística. Esta teoria baseia-se no facto de que a língua culturalmente adquirida não pode distanciar-se de forma imprevisível da língua primitiva bioprogramada (Kato, 1987).

Por seu lado, a tese *funcionalista* considera que as necessidades comunicacionais são responsáveis pela inclusão de novas formas. Estudos realizados por Laberge, Sankoff e Brown em 1976, evidenciam o papel dos factores culturais funcionais no desenvolvimento da linguagem. Também Halliday (1976), nos estudos que fez sobre a aquisição da linguagem na criança, mostra que a ampliação de funções acarreta mudanças formais. Vigotsky (1986), entre

outros autores, considera que uma forma velha dá origem a uma função nova e que esta se adquire através de uma função conhecida.

A tese *cognitivista-funcionalista* de Bever aparece na década de 70 do século passado, com algum relevo na explicação de problemas de compreensão e produção da escrita microestrutural, vai procurar definir o limite superior da capacidade linguística em termos cognitivos. Para o autor, o limite da gramaticalidade é o limite da compreensibilidade e da produtibilidade, isto é, não se pode aprender ou produzir o que não é passível de ser aprendido; o que determina a agramaticalidade não são as regras autónomas da gramática, mas a nossa capacidade de processamento e de produção (Kato, 1987).

A tese *construtivista* de Piaget considera que o comportamento resulta de uma actividade estruturadora por parte do sujeito, geradora de esquemas de acção, através da interacção do sujeito com o objecto da aprendizagem. Esta teoria tem afinidades com algumas das teorias citadas anteriormente. Sobre a tese de Chomsky, por exemplo, avulta a importância dos dados ambientais para a aquisição; as estratégias heurísticas de Bever podem ser aproximadas aos esquemas de acção de Piaget; para Slobin e Piaget os princípios cognitivos gerais intervêm na construção da língua natural da criança.

No que respeita a aprendizagem da escrita, as abordagens de Piaget e as de Bever são igualmente importantes, pois facultam as bases necessárias para edificar princípios operacionais ou estratégias de acção do aprendente em interacção com o objecto.

A tese *associacionista* encara a aprendizagem segundo o princípio que quando um estímulo ambiental x está presente, tende a provocar uma resposta y , se esta levar um esforço positivo. Para esta teoria, o significado de frases não pode ser aprendido por resposta automática e, além disso, o significado de palavras pode também ser aprendido por dedução.

De todas estas abordagens um elemento nos parece consensual: o facto do homem nascer dotado de algum material inato, o que lhe vai permitir a interacção com os objectos do seu meio e do seu quotidiano e atribuir-lhes um significado. Partindo do princípio de que a escrita é um elemento integrante desse ambiente, ela será aprendida de forma natural para ser usada como instrumento de comunicação.

Nesta perspectiva, as teorias da aquisição da fala alcançam relevância ao potenciarem a explicação de problemas da aprendizagem da escrita, uma vez que os processos de compreensão e produção na escrita seguem os mesmos princípios postulados para a fala. Por conseguinte, a linguagem escrita é parcialmente isomórfica com a fala (Kato, 1987).

Num quadro teórico, o que significará, então, falar de linguagem escrita e de aprendizagem dessa linguagem? Alguns psicólogos falam de uma função ou de um sistema psicológico independente chamado *linguagem escrita* (Schneuwly, 1988). De entre outros autores, citamos Vigotsky (1985) que se refere à linguagem escrita como uma função verbal particular que, na sua estrutura e no seu modo de funcionamento, não se distingue da linguagem falada da mesma forma que a linguagem interior não se distingue da exteriorizada.

Dada a especificidade da linguagem escrita é forçoso distinguir bem a linguagem escrita, num sentido restrito, como “matriz do código escrito” e de maneira mais alargada, como “actividade linguística específica” (Schneuwly, 1988:46). De acordo com o ponto de vista, este autor concebe a escrita como “a possibilidade de representar a língua oral por um sistema visual; a linguagem escrita definir-se-ia como a capacidade de utilizar este sistema”.

Grupos internacionais de especialistas sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita realizaram múltiplos estudos versando esta temática. Estudos como os de Vigotsky (1978), M.A.K. Halliday (1976) e S. B. Heath (1981), citados por Goodman (1987) deram o seu contributo e ajudaram a compreender que crianças pequenas desenvolvem a sua escrita dentro de um contexto sócio-cultural que deve ser tido em consideração quando se investiga o contributo pessoal da criança para a aprendizagem.

Goodman (1987) apresenta três princípios que regem o desenvolvimento da escrita: *princípios funcionais*, *princípios linguísticos*, *princípios relacionais*. Estes princípios começam a ser desenvolvidos ainda antes da criança entrar na escola e de se iniciar o seu percurso académico, aquilo que Vigotsky designa como “a pré-história da linguagem escrita na criança”.

Emília Ferreiro (1987:102) comunga da opinião de que a escrita é anterior à entrada da criança na escola, ao afirmar que “historicamente falando não restam dúvidas de que a escrita tem uma origem extra-escolar; que o início da sua organização enquanto objecto de conhecimento precede às práticas

escolares”. A mesma autora defende que “a construção da escrita na criança não é alheia à epistemologia, se for considerado que o problema da criança não é identificar esta ou aquela grafia em particular (...) senão compreender a estrutura própria do sistema” (Ferreiro, 1987:122-123).

Segundo as novas teorias da emergência da literacia, a aprendizagem da escrita não sucede necessariamente à da leitura, tal como esta não sucede ao domínio da oralidade. Elas são capacidades susceptíveis de desenvolvimento simultâneo, cuja interacção reforça a aquisição de cada uma delas. Tradicionalmente, a aprendizagem da leitura e da escrita era considerada como um processo psicológico. Hoje, duas dimensões da *lectoescrita* ganham interesse: a dimensão linguística e a dimensão social.

Esta relação entre leitura/escrita conduz-nos até uma outra relação dicotómica, oralidade/escrita. Não é possível abordar a questão da linguagem escrita sem apreciar a relação que esta mantém com a linguagem oral. Sendo a oralidade e a escrita duas modalidades discursivas de uma mesma língua, cada uma apresenta traços específicos, particularidades que as distinguem, tornando-as duas práticas linguísticas independentes.

1.2. O DISCURSO ORAL E O DISCURSO ESCRITO: COINCIDENTES OU CONTRASTANTES?

No período que compreende a história da moderna linguística, alguns estudiosos do fenómeno defendiam a linguagem oral como aquela que se considerava primária sendo, portanto, a linguagem escrita simplesmente o reflexo da linguagem oral.

Esta concepção foi sobejamente contestada por muitos dos investigadores cujo objecto era a educação. Entre outros possíveis citamos o exemplo de Grabe & Kaplan (1996:15) que consideram “a linguagem escrita como uma verdadeira representação das formas correctas da linguagem e deve ser valorizada e praticada”.

Apesar da linguagem escrita e linguagem oral manterem relações de vários níveis, elas constituem modos linguísticos diferentes de expressão do

pensamento. Não estamos apenas em presença de diferenças do âmbito físico, entre o sistema fonológico e o sistema grafológico ou ortográfico – as suas divergências estendem-se muito para além disto.

É um dado adquirido que o indivíduo descobre a escrita ainda antes da escolarização. Porém, aquela desenvolve-se pela aprendizagem formal que mobiliza de forma rigorosa os saberes linguísticos do sujeito, e vai ser construída com base na relação estreita que mantém com a linguagem oral.

Vigotsky (1986:137), nas suas investigações, evidencia que o desenvolvimento da escrita não repete o historial evolutivo da fala, já que a escrita requer um elevado grau de abstracção. Assim, para este autor, “quando aprende a escrever, a criança deve desembaraçar-se dos aspectos sensoriais da fala e substituir as palavras por imagens de si mesmas”.

No discurso oral, irremediavelmente preso a deícticos espaciais e temporais, a um *aquí* e a um *agora*, locutor e alocutário estão, na grande maioria de casos e situações, em presença, isto é, há uma bidireccionalidade comunicativa onde os dois elementos partilham o mesmo contexto situacional. Deste modo, o discurso pode ser apreendido e decodificado através da interacção entre os intervenientes que podem ainda socorrer-se de múltiplos recursos e elementos não linguísticos e paralinguísticos (a mímica, as expressões faciais), nem sempre (ou nunca) passíveis tradução na escrita.

Pelo contrário, a comunicação escrita não apresenta esta simultaneidade, pois caracteriza-se por um forte carácter disjuntivo e diferido, uma vez que entre o momento da produção e o momento da recepção decorre aquilo a que Bereiter e Scardamalia, citados por Carvalho (1999:45), chamam o *carácter autónomo da produção do texto escrito*. Durante esta etapa, o produtor pode sentir dificuldades em resolver eventuais problemas de comunicação, facilmente resolvidos na comunicação oral pelo recurso a elementos paraliterários a que oportunamente nos referimos. Apesar disso, esta autonomia tem os seus aspectos positivos já que permite que o escrevente possa pensar e organizar o discurso pausadamente, reflectindo sobre o mesmo e alterando-o sempre que julgue necessário. Todas estas potencialidades mostram que a produção escrita se encontra longe, quase nos antípodas do imediatismo da comunicação oral.

Para além destas diferenças basilares, uma outra ocorre também e que, na opinião de Carvalho (1998), deve a sua origem à diferença do contexto situacional

entre os momentos da produção e da recepção, com a presença/ausência do referente da mensagem e com o universo de conhecimento que os locutores partilham da mensagem.

A este respeito, parece-nos bastante pertinente o contributo de Nystrand (citado por Carvalho, 1998), pois este autor defende a existência de um contexto de produção – a ocasião em que o texto é produzido – e um contexto de situação ou de uso, que se verifica aquando da descodificação por parte do ouvinte ou leitor. Na situação de comunicação oral, estes dois contextos coincidem. Em contrapartida, o texto escrito tem de contemplar um contexto próprio para que a sua leitura seja possível.

Assim, ao falarmos destes dois códigos, o oral e o escrito, ocorre-nos evocar aqui o conceito de variação linguística, seguindo de perto a visão dada por Gagné (1983), pese embora o facto de se referir à língua francesa, mas que não é impeditivo de a adaptarmos ao Português, enquanto língua materna.

Sobre esta questão, há autores que alertam para a necessidade do professor possuir conhecimentos no que diz respeito aos usos e à estrutura da linguagem oral e suas potencialidades, bem como da variação linguística na análise dos textos escritos dos alunos. Esta convicção alicerça-se no facto de a criança, ao produzir o texto, tender a transpor para a escrita as suas expressões da modalidade oral e as suas experiências de fala.

Sabemos também que a escola tem revelado, desde sempre, algumas preocupações com a variação do léxico, essencialmente no que respeita o enriquecimento estilístico da expressão linguística dos alunos (Gadet, 1992). Essas preocupações, quando se trata da produção escrita, ganham uma dimensão e relevância superiores às que se aplicam ao discurso oral, como advoga Gagné (1983). Estudos recentemente efectuados revelam que o código oral espontâneo regista as mais altas frequências, quer no que concerne as palavras gramaticais, quer num reduzido número de itens lexicais muito polissémicos (Pereira & Garcia, 1994).

Não constitui para nós qualquer surpresa, face ao exposto, que o discurso oral goze de uma certa hegemonia nas práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço aula. Esta hegemonia surge com a linguística moderna que advoga a primazia do estudo da linguagem oral, por oposição à gramática tradicional: esta concebe a língua proveniente da linguagem literária.

Mais recentemente, a sociolinguística, a psicolinguística e a análise do discurso, recorrendo a dados devidamente contextualizados, vieram permitir uma comparação efectiva entre a fala e a escrita. O facto de falar ser a forma mais directa e instantânea de exprimir o pensamento e a expressão oral da própria organização mental (Reis e Adragão, 1992), é também um dos meios mais imediatos de que o professor pode socorrer-se para auxiliar o aluno a pensar, levando-o a reflectir e a tomar consciência do seu próprio pensamento. No entanto, a experiência prova-nos que a realidade é bem distinta, pois é por meio da produção escrita que o aluno materializa o seu pensamento numa esmagadora maioria de situações.

Estudos realizados sobre o desenvolvimento da linguagem têm demonstrado que o género e a tipologia do texto condicionam o grau de complexidade sintáctica e, além disso, a sintaxe do escrevente é sensível à proximidade psicológica do receptor do texto. Assim, quanto mais distante se encontrar o leitor, maior será a complexidade sintáctica do texto escrito. Por outro lado, estudos realizados por Britton vieram provar que o género expressivo (o discurso em primeira pessoa) é, sobretudo, a transcrição da fala, sendo neste género que a criança começa por escrever, embora a escrita expressiva seja diferente da fala. Nesta, há uma situação presencial, acompanhada da reacção imediata de ambas as partes; a escrita é um acto solitário e o escrevente precisa de se preocupar com o seu virtual leitor e o intervalo temporal.

Para Britton, citado por Kato (1987), a relativa isomorfia entre fala e escrita será, então, determinada pelo género: maior para o género expressivo e menor para o género referencial. São, por conseguinte, as condições de produção que fazem com que estas duas modalidades se distanciem.

Na década de setenta do século XX, assistiu-se a uma verdadeira eclosão daquilo que poderemos designar por “moda do oral”, cujos exageros tiveram como resultado o reconhecimento, hoje, da importância do regresso da escrita à sala de aula. Contudo, só uma reflexão sobre o funcionamento dos dois discursos superará esta “concorrência”, longe de ser banida ou resolvida. O discurso oral e o discurso escrito apresentam diferenças significativas quer a nível organizacional, estrutural e de conteúdo. Dadas estas diferenças, cabe à escola a tarefa e a responsabilidade de encontrar formas inovadoras de coexistência, sem privilegiar ou hegemonizar um em detrimento do outro, para que o

desenvolvimento da competência linguística, nos seus diferentes domínios, se realize com sucesso.

1.2.1. O PERCURSO EVOLUTIVO DAS ESTRUTURAS SINTÁCTICAS NO TEXTO ESCRITO

Como tivemos oportunidade de realçar no ponto anterior deste trabalho, a linguagem escrita manifesta um determinado número de características muito peculiares quando comparada com a linguagem oral. As suas diferenças actuam em diferentes níveis: físico, formal, organizacional, estrutural e funcional.

As características do discurso escrito advêm, em parte, do facto da sua recepção se registar, regra geral, num momento posterior ao da sua produção. Este carácter diferido significa que o emissor vai dispor de um lapso temporal onde pode burilar a sua mensagem, reforçando-a e reformulando-a as vezes que forem necessárias até a tornar clara, isenta de ruídos ou de ambiguidades. Consequentemente, e na opinião de Carvalho (2003:28), “isso vai reflectir-se a nível da organização do discurso e das estruturas gramaticais predominantes”.

Como todos sabemos – é quase um *cliché* afirmá-lo – o discurso oral é sobretudo caracterizado pela espontaneidade e nele são comuns as repetições, os bordões de fala, as frases soltas e muitas vezes sem ligação, o predomínio das frases coordenadas sobre as subordinadas, as suspensões, o refazer constante do enunciado, o que leva a considerá-lo um discurso com menor grau de estruturação do que o discurso escrito.

Neste, e devido à sua natureza indeferida, já sobejamente referida, é notória uma menor redundância, um maior grau de densidade lexical e variedade vocabular. A sintaxe das frases faz-se essencialmente recorrendo à subordinação, pelo que a organização textual se torna muito maior. Isto resulta do facto do texto escrito poder ser pensado, produzido e reformulado com tempo. Por outro lado, o carácter constante do texto escrito permite ao receptor/leitor dispor de mais tempo e de mais liberdade para a sua descodificação.

A linguagem escrita requer também uma determinada capacidade de abstracção e o domínio de algumas relações de tempo e de espaço, visto que o

acto comunicativo ocorre na ausência do seu referente e é dirigido, grande parte das vezes, a um interlocutor ausente.

Vygotsky (1978) considera a linguagem escrita como a forma de discurso mais elaborada, dado que a comunicação é conseguida através do recurso exclusivo às palavras e suas possíveis combinações, não podendo sustentar-se ou socorrer-se de apoios situacionais.

Assim, a aprendizagem da linguagem escrita obriga a criança à compreensão do funcionamento do sistema alfabético enquanto simultaneamente lhe exige certos mecanismos intelectuais, determinados padrões de raciocínio, que só se adquirem na fase operacional-concreta (capacidade de inclusão de classe, classificação múltipla, seriação, ordenação, orientação e conservação).

Se a criança, na fase inicial da aprendizagem, apresenta algumas dificuldades em actividades de comunicação escrita, isso fica a dever-se, na opinião de Carvalho (2003) a um determinado número de aspectos, nomeadamente os que envolvem a representação de imagens mentais, o domínio dos padrões estruturais e organizacionais do discurso, e a consciencialização das relações espacio-temporais com o referente.

O processo de iniciação ao acto de escrita é de tal forma longo e moroso que leva dezoito vezes mais tempo que a iniciação à actividade oral, o que revela de forma exemplar a complexidade deste tipo de linguagem.

Para Hedge (2000), devem aplicar-se, na comunicação escrita, procedimentos cognitivos com a consciencialização dos aspectos nela envolvidos. A criança deve, numa primeira fase, autonomizar determinados aspectos relativos a operações consideradas de nível inferior (ortografia, pontuação, delimitação de frase), para, depois, poder evoluir para operações de nível superior, nomeadamente as que dizem respeito à organização do discurso e aos objectivos do acto de comunicação. Esta autora considera que o acto da escrita deve ser encarado como um processo que apresenta vários estádios: em primeiro lugar, o conhecimento do assunto; em segundo, a diferenciação, selecção, avaliação do material e estruturação e finalmente, a tradução para a representação linguística, apelando a opções sintácticas e semânticas.

Cooper (1984) e Matsushashi and Quinn (1984) consideram o acto de escrever como um processo psico-linguístico que apela à participação activa da memória e da consciência na tomada de decisões no seguimento de um plano e

organização do discurso. Para estes autores, o plano estende-se ao longo de nove fases: *formulação, estruturação, colocação, direcção, ligação, transformação, apresentação, armazenamento* e, por último, *transcrição*.

No desenvolvimento da comunicação escrita, a criança vai autonomizando tarefas consideradas mais primitivas (as últimas fases do plano), para poder prestar mais atenção às outras tarefas de nível mais profundo (neste caso, as fases iniciais do plano). Para Hedge (2000), a evolução da escrita verifica-se à medida que a criança transita de um nível concreto para a consciência lógica que se vai tornando visível e manifestando através do aumento da complexidade sintáctica, da capacidade de abstracção.

Poderemos advogar a existência de alguma relação entre a evolução sintáctica do texto escrito e o desenvolvimento intelectual da criança? São vários os autores que estabelecem uma relação entre o desenvolvimento da expressão escrita e o desenvolvimento cognitivo.

Tomando como base o desenvolvimento intelectual descrito por Piaget (1978) poder-se-á argumentar que a aquisição e o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita ocorrem entre a fase das operações concretas e a fase das operações formais (hipotético-dedutivas). Para que a criança compreenda as características do texto escrito e seja capaz de as aplicar convenientemente, tem de possuir determinados padrões de raciocínio, de abstracção, de idealização do referente, o que apenas ocorre numa idade posterior (13/14 anos). Nesta idade, e já com o acto de escrita devidamente automatizado, o adolescente está pronto a explorar as virtualidades do discurso escrito.

Na opinião de Carvalho, (1999) não é apenas o desenvolvimento intelectual que determina o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita; a escrita pode também funcionar como um essencial factor de crescimento e aperfeiçoamento cognitivo.

2. A ESCRITA COMO OBJECTO FORMAL DE APRENDIZAGEM

Enquanto *ouvir* e *ler* são modalidades de percepção, *falar* e *escrever* constituem modalidades de produção, mas processadas por meios sensório-motores diferenciados, embora todas elas estejam ligadas a centros nervosos centrais da linguagem verbal. Por este motivo, como forma de dominar cada uma delas, é indispensável que se trabalhe cada uma por si, para ser capaz de vir a combiná-las, mais tarde.

Os saberes em jogo na escrita são, de facto, múltiplos e de vários domínios, o que faz com que esta competência verbal, por vezes, se reduza ao registo do sumário no caderno (Pereira, 2000). A escrita na aula de Português é tendencialmente baseada na produção em quantidade, associada à dimensão lúdica e às situações de prazer, outras vezes mera forma de expressão relacionada, sobretudo, com o domínio da leitura. O que amiúde se verifica é a fraca ênfase da explicitação dos diferentes aspectos envolvidos no acto de escrever de forma a propiciar, pela reflexão, a aquisição de técnicas de escrita por parte dos alunos (Carvalho, 2003).

A escola, no âmbito do ensino-aprendizagem, insere a criança no meio de exigências colocadas pela própria escrita, e torna-se num mundo de imposições que pouco ou nada tem a ver com noções tão importantes como descobertas e conquistas quando perspectivadas em contexto escolar. Se algumas crianças podem ultrapassar determinadas exigências através de uma progressiva tomada de consciência da escrita como instrumento de descoberta, outras há que podem ficar irremediavelmente comprometidas para sempre.

Escrever obriga a apurada exercitação, que envolve o domínio progressivo de todo o processo. Inês Duarte (1996) apela para a atenção e acompanhamento que o professor deve conceder a este processo dentro da aula de Português, para que o aluno tome consciência de todas as componentes do processo de produção escrita, evitando que a aula de escrita se reduza à avaliação do produto final, perspectiva francamente redutora.

O professor, através da sua intervenção no processo de produção de texto, não só toma consciência plena das dificuldades dos alunos, como também os

ajuda a reflectir sobre o próprio escrito, de modo a que tomem consciência das suas dificuldades, dos seus progressos.

O saber-escrever faz apelo a saberes particulares e mobiliza saberes de diferentes domínios pelo que depende de um conjunto de regulações. Halté (citado por Pereira, 2000:73) sobre o saber-escrever apresenta três saberes fundamentais dependentes de outros saberes: a) *saber planificar*, b) *saber textualizar*, c) *saber corrigir o texto*, todos eles essenciais à competência de escrita. Através das palavras, procura dar-se forma ao pensamento. Para Vilela (1995:47) escrever implica uma “peregrinação interior”, “um perambular pelos escaninhos da memória, das vivências, do imaginário”, neste acto de recolhimento a escrita é sempre “o registo do nosso diálogo com o mundo”.

Se a escrita faz apelo a uma aprendizagem pela acção, a verdade é que a aprendizagem tradicional da escrita pela acção ou pela experiência está pouco representada nas nossas escolas, como o salientou já PetitJean (1989) há mais de uma década. Esta realidade advém do facto de a escola estar efectivamente mais preocupada com a quantidade de conhecimentos a transmitir do que propriamente com a qualidade das aquisições. Para além disto, ocorre uma situação de ambiguidade durante a aprendizagem entre o momento da aprendizagem e o momento da sua transferência, pois a redacção é simultaneamente o momento em que o aluno aprende e o lugar onde mostra aquilo que sabe/apreendeu.

Esta situação em nada favorece ou contribui para uma efectiva aprendizagem do código escrito. Pela sua natural complexidade, a aprendizagem da escrita realiza-se ao longo da vida e é susceptível de aperfeiçoamento constante. À escola cabe um papel fundamental na sua aprendizagem e desenvolvimento, visto que, tal como refere F.I. Fonseca (1992:229), “a escola institucional é, hoje, mais do que nunca com carácter único, o lugar não só da iniciação mas também do treino e consolidação de uma aprendizagem de escrita”.

A aprendizagem é ainda no presente um processo misterioso pelo qual a pessoa se enriquece psiquicamente, razão que leva Frank Smith (citado por PetitJean, 1989) a defender três formas de aprendizagem: aprendemos vendo fazer (*aprendizagem por observação ou demonstração*), aprendemos escutando e aprendemos fazendo (*aprendizagem por acção ou experiência*). Esta última é

indubitavelmente a que melhor se adequa à aprendizagem da escrita. É pela prática que o aluno progride e toma consciência das suas dificuldades.

Escrever exige um árduo trabalho de maturação textual e um aperfeiçoamento constante. É também um processo complexo e demorado, no qual o autor de um texto evolui de uma fase de concepção inicial até à fase em que o considera em estado de ser divulgado (Duarte, 1996). Escrever deveria, então, constituir um acto voluntário e natural, sem censuras. Neste sentido, Smith chama a atenção para a importância do ambiente em que ocorre a escrita. Espera-se por isso que a escola seja capaz de criar ambientes propícios à interacção colaborativa, espaços onde a criança sinta vontade e desejo de escrever e aprenda a escrever sem os espectros do medo de falhar ou de errar a ensombrar-lhe a produção.

Uma análise das dificuldades do desenvolvimento da capacidade de expressão escrita implica que se tenha em consideração o contexto em que a comunicação decorre, bem como o leitor e respectivas necessidades de informação. As dificuldades muitas vezes experimentadas não são mais que o resultado das inúmeras variáveis envolvidas em todo o processo de escrita que, como atesta Carvalho (1999:152), decorrem “das limitações a nível dos mecanismos de processamento de informação e do desenvolvimento cognitivo do indivíduo”. Ainda segundo este autor, o desenvolvimento da capacidade de escrever implica a autonomização de tarefas iniciais de motricidade e ortografia, para gradualmente se atingirem outras dimensões mais complexas, as relativas à linearização das ideias e à estruturação do texto, essenciais à redacção, passando gradualmente para outras componentes do processo, nomeadamente a planificação e a revisão.

Face a tais complexidades, urge caminhar no sentido de alcançar práticas de diversificação do ensino da escrita e de uma didáctica diferencial, uma pedagogia da escrita que permitam ir ao encontro dos estilos cognitivos dos alunos, ao seu horizonte expectacional.

Os jovens sempre buscam informação que lhes possa ser útil e à qual reconheçam um sentido significativo, imediato e prático. Foi-nos, portanto, possível concluir que sempre que se verifica uma conexão entre o que se aprendia e a realidade exterior, os alunos reagiram de forma francamente positiva a todas as tarefas e actividades, sobretudo àquelas que contemplavam o uso de

materiais audiovisuais ou das novas tecnologias da informação, interrelacionando o conhecimento literário com a criatividade e a expressão escrita.

Assim, e com a consciência plena de que a escrita nos acompanha ao longo de toda a nossa vida, a partir do momento em que de forma inconsciente pegamos num lápis e traçamos uns riscos numa folha em branco, dizendo que estamos “a escrever” e, mais tarde, quando na escola começámos a aprender as primeiras letras, surge como natural um enfoque cognitivista

Sendo um dado adquirido que a escrita é parte integrante do nosso quotidiano, importa registar aqui uma realidade irrefutável: mesmo que disso não tenhamos a consciência ou por muito cépticos que possamos ser em relação a essa realidade, ela molda o nosso pensamento.

Aliás, alguns autores defendem inclusivamente que sem a escrita a mente não poderia funcionar e pensar do mesmo modo, quer quando o indivíduo está a materializar o pensamento através do acto de escrever, quer quando aquele organiza os pensamentos e os próprios sentimentos de modo a poder exprimi-los e a analisá-los posteriormente. Por outras palavras, a escrita implica um trabalho particularmente reflexivo, uma organização e estruturação mental, pelo que podemos considerar que o próprio acto de escrever está intimamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Nesta linha de pensamento, encontra-se Morrow (2001:11) ao defender que:

“quando se está a melhorar a escrita dos alunos, estamos a melhorar a sua capacidade de pensar. A escrita facilita a apresentação lógica do pensamento e permite a reflexão a partir do que está escrito. A escrita altera o desenvolvimento e molda os mecanismos mentais de modo a que o raciocínio acerca dos conteúdos se torne mais profundo.”

Para que se possa tirar o máximo proveito e colher dividendos deste desenvolvimento mental importa que a escrita possa ser encarada num horizonte mais lato e abrangente, sem que apenas se lhe reconheça o seu aspecto gráfico e automático, isto é, mecânico, motor. É por isso que se torna imperioso que a escola abandone velhas práticas e encete o percurso que a leve a equacionar a escrita como um processo deveras importante e produtivo, no sentido em que

pode ser conducente à descoberta, investigação, indagação, concepção, e ao próprio aperfeiçoamento de conceitos.

A partir do momento em que os professores forem capazes de motivarem os alunos e de lhes criarem a consciência da necessidade de um maior envolvimento no processo de escrita, estamos certos de que se aumentará proporcionalmente a oportunidade de melhorar a aprendizagem nas diferentes áreas, curriculares ou não.

Face ao exposto, podemos defender que a escrita não pode ser vislumbrada como um conteúdo a abordar exclusivamente nas aulas de língua (portuguesa ou estrangeira), uma vez que o aluno tem a necessidade de se expressar por escrito, manifestando ideias e ideais, pensamentos e juízos críticos, na maior parte das disciplinas que compõem o seu currículo académico e, mais tarde, quando estiver integrado na vida activa.

Parece-nos, portanto, bastante vantajosa e desejável a articulação entre o processo de escrita e o processo de aprendizagem de determinados conteúdos, pois, desse modo, acreditamos, estaremos a proporcionar o desenvolvimento simultâneo da escrita e do pensamento.

Aliás, no que concerne o ensino da escrita, as teorias mais recentes são unânimes em apontar para um processo cognitivo o que, por si só, revela já uma franca evolução em relação às teorias e práticas mais tradicionais, consuetudinariamente aceites, divulgadas e defendidas, alicerçadas e apoiadas sobretudo nos aspectos grafomotores, como se os restantes não existissem ou não fosse considerada a sua relevância.

No entanto, pese embora o que acabámos de dizer, a escrita é um processo composto por estas duas componentes: a gráfica e a linguística que se completam, ou seja, escrever é uma forma de que o indivíduo dispõe para expressar o pensamento através de uma série de sinais gráficos.

Santiuste e Pérez (2005), por exemplo, ao abordarem a escrita e as dificuldades de aprendizagem, argumentam que existem três processos cognitivos principais, envolvidos na escrita: o processo de planificação, o processo de produção e o processo de revisão (que abordaremos oportunamente) e que, embora a escrita seja uma actividade complexa, as dificuldades que lhe poderiam estar inerentes se reduzem, pois ainda segundo estes autores (2005:240), “quando escribimos no necesitamos pensar en los movimientos de la mano para

realizar las grafías de las letras, en la ortografía de las palabras o en los acentos, éstos surgen de forma automática”.

Hoje em dia, aceita-se já, à luz dessas mesmas teorias, que a escrita é uma tarefa verdadeiramente complexa, contemplando uma série de processos.

A essa mesma realidade, alude Cassany (1999:17), ao argumentar que “a investigação cognitiva concebe a escrita como uma tarefa complexa em que o autor tem de realizar vários processos de análise da audiência, geração e organização de ideias, revisão de rascunhos, controlo de actividades, etc.”

O facto de a escrita envolver um conjunto significativo de operações mentais pressupõe que o professor adopte, junto dos seus alunos, o seu público-alvo, por excelência, uma postura não prescritiva ou normativa. A atitude a adoptar terá de ser forçosamente mais orientadora e facilitadora, ou seja, mais pedagógica e didáctica, de modo a que todas as experiências realizadas no âmbito da expressão escrita fomentem o livre fluxo do pensamento, sem que este seja sinónimo de casualidade ou anarquia.

Com efeito, nas aulas dedicadas à prática da escrita, depois de abordadas as questões mais orgânicas e processuais, pode optar-se, numa fase inicial, pela realização de actividades que envolvam um *brainstorming* para só depois, numa fase posterior, se equacionar a actividade da escrita.

Não se pense, contudo, que produção de ideias e produção de texto são realidades semelhantes, muito pelo contrário. A realização de um *brainstorming* deve integrar-se na prática educativa com um objectivo bem definido: o de permitir que os escreventes manifestem a sua voz interior e os seus pensamentos sem a necessidade de os sentirem espartilhados pelas regras ortográficas ou de produção textual.

Depois, e porque os alunos sempre experimentam grandes dificuldades em manter essa fluência de ideias, importa encetar ou dar continuidade a um trabalho reflexivo e de exercitação do pensamento. Neste momento, os alunos devem ser capazes de transformar aquilo que aparentemente não parece ser mais que um amontoado de frases desconexas, num texto estruturado, coeso e coerente. Desta forma, e uma vez mais, a escrita estará colocada ao serviço do desenvolvimento cognitivo.

Se insistimos nesta perspectiva é por acreditarmos que escrever permite aos alunos o enriquecimento do léxico, a possibilidade de transformar ideias num

texto coerente, a aquisição de uma visão mais clara e mais sólida do mundo, o seu mundo pessoal e o universo que o rodeia.

Porque escrever é também uma forma de nos darmos a conhecer aos outros, de partilhar informações, manifestar desejos, medos, angústias, etc. Daí que para o desenvolvimento cognitivo contribua também a necessária selecção do léxico a utilizar, de acordo com os alocutários, as necessidades de comunicação, enfim, com todo o contexto que envolve a troca de ideias, a correspondência entre os diferentes indivíduos.

Então, parecem-nos particularmente relevantes os trabalhos de pares ou de grupo, ao permitirem a troca de ideias, a construção conjunta de uma teia de sentidos e de conhecimentos e, finalmente, o desenvolvimento cognitivo de todos os envolvidos.

Este tipo de estratégias e actividades são também particularmente vantajosas e aconselháveis, uma vez que tornam possível que o aluno adquira progressiva e gradualmente a sua autonomia, organizando e desenvolvendo o pensamento enquanto, simultaneamente, torna mais rápidas, profícuas, úteis e sólidas as próprias aquisições linguísticas.

Importa, à luz deste cenário, encontrar e desenvolver actividades que envolvam a escrita e a perspectivem como um processo dinâmico caracterizado por um conjunto não sequencial de tarefas cognitivas que se iniciam com o simples germinar de uma ideia e se prolongam até conhecerem o seu fim, na versão de um texto escrito.

Importa igualmente que a prática pedagógica conceba processos de operacionalização concebidos no sentido de poderem ir de encontro ao aumento dos níveis de conceptualização das crianças e de as ajudarem a organizar e desenvolver o pensamento.

2.1. A ESCRITA E A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

Naquela que constitui a fase inicial da aprendizagem, o sujeito é colocado face a exigências de aquisição específicas, isto é, a necessidade da representação escrita enquanto sistema relacionado com a linguagem oral. O

desafio de outras habilidades e destrezas de ordem mecânica e exigências convencionais representativas desta nova forma de representação deverão ser responsáveis pelo empenhamento cognitivo do sujeito. Tomará, então, lugar a consciência metalinguística que, para Barbeiro (1999:225), “permite o reconhecimento ou a tomada de consciência dos problemas e o avanço para a sua resolução até se atingir na aprendizagem uma fase de autonomização”.

Numa fase posterior, a consciência metalinguística poderá também ser activada como meio para resolver eventuais problemas. Esta consciência intervém não apenas na aquisição do código escrito, como também na complexidade das relações e do poder criador do processo de escrita. Assim, o sujeito vai ser capaz de fazer escolhas dentro do próprio processo, através da retoma de etapas anteriores já desenvolvidas, possibilitadas pela presença da linguagem. Neste sentido, e segundo Barbeiro (1999:226), na construção do texto entram escolhas mais ou menos profundas que cada um pode fazer: “A construção textual configura-se então como um conjunto de operações que não se limita à disposição linear das palavras, mas que ganha profundidade com a possibilidade de escolha entre alternativas”.

Como resultado, a reflexão, isto é, a capacidade de fundamentação de opções, é tanto mais importante quanto mais ricas e variadas forem as alternativas que o sujeito for capaz de conceber e gerir pelas próprias reflexões, por potenciarem novas relações.

Como tal, para que o aluno possua a destreza necessária para regular o seu processo cognitivo deve ser capaz de avaliar e reflectir sobre a actividade mental daquilo que está a produzir ou que acaba de produzir para assim determinar e apurar as razões que justificam as possíveis falhas e as possa corrigir e/ou eliminar.

Para potenciar a análise do desenvolvimento de uma atitude metacognitiva no aluno, Cassany (1993) sugere que se lhe solicite que escreva e reflecta sobre o acto de escrever e de corrigir. Aliás, são vários os autores que partilham esta ideia da importância da reflexão na promoção de uma aprendizagem auto-regulada. Entre outros contributos, destacamos os de Odete Santos (1994) e de Grabe & Kaplan, (1996).

Não obstante a polémica a propósito da clarificação do conceito de consciência metalinguística, Barbeiro (1999) faz situar a sua definição na

perspectiva psicolinguística, ao pretender estudar o processo em que os sujeitos estão empenhados, conducente à existência de um determinado texto escrito. Assim, a metacomunicação será a consciência que o sujeito possui dos factores que influenciam a comunicação, sendo a consciência metalinguística um dos domínios da tomada de consciência do sujeito que permite o controlo das operações mentais, ao lado de outros domínios.

Ao constituir-se como um instrumento de auto-avaliação, a consciência metalinguística vai permitir ao sujeito a percepção do seu próprio conhecimento, permitindo identificar os aspectos que não sabe, e vice-versa. A ideia de que a reflexão ajuda o sujeito a desenvolver as suas capacidades criativas e críticas é veiculada por Paris & Ayres (1994).

Para que todas estas teorias sejam exequíveis torna-se fundamental, em todo o processo que envolve a reflexão da produção textual, o apoio do professor, levando o aluno a falar abertamente sobre as suas dificuldades experimentadas ao redigir o texto e ajudando-os a encontrá-las e a superá-las, realidade sublinhada, entre outros, por Grabe & Kaplan (1996).

O professor, ao chamar a si o desempenho do papel de interlocutor na situação de ensino-aprendizagem, deve ser capaz de perspectivar o processo a partir dos conhecimentos do aluno, da sua autonomia, dado que este procede ainda a aquisições de variados níveis.

Nesta perspectiva, o apoio do professor deve servir de incremento à reflexão sobre a língua e à aquisição de uma consciência metalinguística do sujeito. Porém, o ensino-aprendizagem da expressão escrita não deve encerrar-se no processo, deve-se, sempre que possível, intervir nesse processo, visando a obtenção de um produto.

2.2. A URGÊNCIA DE UMA DIDÁCTICA DA ESCRITA

Ao abordar-se a questão da inegável crise instalada no ensino do Português, o mais comum é assistir-se, ainda que de forma leviana, à culpabilização da escola por não conseguir cumprir uma das suas funções basilares, ou seja, não ser capaz de ensinar a escrever.

Contudo, a escola como instituição social que é, vive das contradições da sociedade moderna que se caracteriza por uma bipolarização. Se por um lado polariza o imediatismo, o culto do prazer fácil e o mito da liberdade sem condições ou restrições, por outro, exige da instituição escolar competências que não podem coadunar-se com a realidade social.

Com efeito, a cultura de uma competência de escrita na sua qualidade de proporcionar abertura ao passado, de representar um prazer conquistado com esforço, de ser condição de liberdade a que só se chega com apurada disciplina de aprendizagem e treino aturados, colide, em certa medida, com a sociedade do audiovisual e do imediatismo.

O actual estado do ensino-aprendizagem da escrita nas nossas escolas decorre de um conjunto muito particular de condições e concepções tradicionalistas de realização da própria produção escrita. De entre estes e outros contributos para esta verdadeira e (quase) omnipresente “crise da escrita”, está o proveniente da teorização linguística que pôs em relevo o carácter primário e fundamentalmente oral da comunicação linguística.

F. I. Fonseca (1994) considera que o problema da escrita na sala de aula não se prende tanto com a sua ausência, mas antes com a sua presença assistemática, ocasional e não programada, já que o ensino-aprendizagem da escrita deve ser um longo e difícil caminho que exige um planeamento específico e um treino intencional, sistemático, progressivo e faseado.

Este fenómeno, apesar da sua indiscutível actualidade, vem atravessando épocas e teorias. Já na década de oitenta do século passado, Jean-François Halté (1988) lamentava a inexistência de uma didáctica da escrita, concebida como uma construção homogénea que pudesse articular o conjunto de todas as suas dimensões, pois aquilo que existia não era senão um conjunto de elementos dispersos a carecer de ajuste.

Na década seguinte, a partir de 1995, alguns estudos vêm alertar para o mesmo problema ao defenderem que a didáctica da escrita está ainda por construir. Um ano mais tarde, Reuter (1996) insiste neste tópico e continua a desmascarar esta situação, afirmando que vivemos ainda a “pré-história de uma didáctica da escrita”.

F. I. Fonseca (1992) apresenta um conjunto de disciplinas referenciais de uma didáctica da escrita, provenientes de áreas tão distintas como a Linguística, a

Psicolinguística, a Psicologia Cognitiva, a Hermenêutica e a Retórica, entre outras. A Linguística ocupa aqui um lugar central uma vez que ampliou o seu âmbito de estudo às dimensões enunciativo-pragmáticas da linguagem.

Também Dabène (1996) argumenta que, para além da Psicologia Cognitiva, a Linguística Textual, a Sociologia, a Sociolinguística, a Psicologia, a Psicolinguística e a Psicanálise devem considerar-se disciplinas referenciais de uma didáctica da escrita. Porém, para este autor, há ainda diversos obstáculos a transpor, residindo o maior problema no facto de não se dispor de modelos que integrem os diferentes contributos destas disciplinas, visto que a investigação é feita “à des approches fragmentaires d’une réalité complexe.”

Considerando todas estas complexidades, não nos é difícil concluir que a dificuldade existente em instituir uma didáctica da escrita é não só uma consequência da resolução destas questões, como também da complexidade inerente a todo e qualquer processo de produção escrita e da imprevisibilidade do próprio texto escrito.

É através da escrita que o indivíduo estrutura a sua compreensão, organiza e enuncia o seu raciocínio. Hoje é quase consensual e pacífico que quase todos os níveis de competência da escrita precisam de ser trabalhados (a ortografia, a pontuação, a acentuação, a sintaxe e a construção textual) nos diversos níveis de ensino. A falta de uma pedagogia da escrita nos diferentes níveis de ensino tem apadrinhado o adiamento da responsabilidade que a escola tem, desde a alfabetização primária, em dotar os alunos com “todos os conhecimentos relativos ao funcionamento e à produção do escrito” (Santos, 1994:28).

2.3. PARA UMA EFECTIVA PRÁTICA DA ESCRITA

A prática da escrita contribui para a organização e o desenvolvimento do pensamento, acelerando as aquisições linguísticas, permitindo uma maior proficiência da leitura, fomentando o domínio da aquisição de conhecimentos e constituindo uma via de redescoberta e de reconstrução da língua. Desta forma, a interiorização de hábitos de escrita decorrerá da frequência da sua prática, associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança.

Compreender e aceitar esta realidade é escancarar as portas a uma verdadeira pedagogia da escrita. Lamentavelmente, a realidade a que se pode aceder no ensino da escrita na aula de Português é bem diferente. No passado, os programas apenas contemplavam no ensino-aprendizagem da escrita propostas de prática e correcção de trabalhos escritos, que ainda hoje se mantêm de forma rotineira e mecanizada em muitas das práticas pedagógicas.

A aprendizagem de saberes declarativos e processuais do domínio da expressão escrita, raramente eram (são) tidos como preocupação elementar do professor de Português. Na opinião de F. I. Fonseca (1992:226), os alunos “não aprendem a escrever pela razão simples de que na escola, não se ensina a escrever”. Esta mesma opinião é partilhada por Lucy M. Calkins (1988), ao referir-se à redução do texto a um mero produto final.

Muitas vezes, os próprios alunos acusam a falta de uma pedagogia da escrita renovada em que possam sentir-se activamente implicados e participativos em todo o processo. Alguns dos discentes lamentam o facto da escola não lhes permitir, amiúde, que escrevam sobre a sua realidade, os seus horizontes expectacionais, podendo assim investir na produção de textos significativos (que façam sentido para o aluno), colaborativos e motivantes. Por seu lado, os professores, preocupados com a necessidade de contemplar todos os conteúdos programáticos, acabam por relegar para segundo plano a planificação de actividades de escrita funcional e projectos que envolvam os alunos em práticas de escrita verdadeiramente estimulantes.

Não obstante a complexidade do acto de escrita, é na sala de aula que deveria ser desenvolvido o domínio de uma certa automatização das operações elementares (básicas) da escrita para que o desenvolvimento posterior se faça de forma mais fácil e espontânea. Para que a focalização do trabalho se verifique em aspectos de textualização, importa que se assegurem algumas bases (ordem gráfica e linguística), em especial ao nível morfossintáctico.

Assim, as práticas tradicionais de deixar o aluno entregue a si próprio durante o processo de construção da escrita continuarão a não ter qualquer resultado prático. A ideia de alguns professores poderem aceitar com alguma passividade as dificuldades dos alunos como algo natural, que não precisa ser aprendido e trabalhado é veiculada por Cabral (1994:118) ao defender que se aceita “demasiado passivamente que, se o aluno não articula as ideias, se as

repete sem as fazer avançar, se constrói mal uma frase ou dá erros ortográficos, é porque não sabe fazer melhor”, abstraindo-se de uma outra realidade: o diálogo entre professor e aluno revela-se fundamental no processo de escrita, a fim de detectar erros e contemplar a possibilidade de enriquecimento e ultrapassagem de dificuldades. Esta falta de acompanhamento é expressa por Vilas-Boas (2001), que não vê com agrado o trabalho solitário de produção textual, sem a implicação reflexiva do aluno em todo o processo.

Acreditamos, no entanto, que a tendência para a atitude a assumir e a defender num futuro próximo terá forçosamente de assentar numa pedagogia com objectivos integrados numa progressão contínua, numa sequência em que os alunos progredam dos níveis que já dominam para outros que vão adquirindo, visto que na óptica de Santos (1994:39) “a escrita é trabalho e hoje tem de ser objecto de aprendizagem”.

Para que isto não constitua uma mera utopia e possa efectivamente verificar-se na realidade, impõe-se como prioritária a reorganização do espaço discursivo na aula de língua materna, no sentido de permitir – de forma simples mas eficaz – a rentabilização da escrita na sala de aula. Deste modo, a artificialidade de produção de texto que tradicionalmente vigora, terá de ser substituída por aprendizagens significativas e práticas de produção escrita reflectidas e orientadas, porque mesmo que ensinar a escrita não seja tarefa fácil, ela é necessária.

Essencial é também, em nossa opinião, o diálogo entre professor e aluno e entre este e os seus pares em todo o processo de aprendizagem da escrita, facto que é evidenciado por vários autores que se têm dedicado ao estudo do fenómeno. Para Nichols et al. (1985), por exemplo, a interacção colaborativa é desejável ao estilo directivo de interacção. Independentemente dos métodos usados na sala de aula, a qualidade da aprendizagem é certamente afectada pela qualidade da interacção por que é mediada.

A complexidade do processo de escrita justifica que o mesmo seja encarado como um acto reflectido num jogo dialógico entre teoria(s) e prática(s). Uma atitude reflexiva por parte do professor proporcionará o desenvolvimento da mesma atitude nos alunos. Assim, segundo Figueiredo (1995:170), o professor deverá conhecer as diferentes teorias e modelos de aprendizagem da expressão escrita, de modo a optar em consciência e com pertinência pela pedagogia que

melhor se adapte às dificuldades dos seus alunos, ao perfil do seu público discente: “Se para aprender a escrever é preciso escrever e reflectir sobre o quê, o como e o porquê da escrita, então o professor terá de informar-se sobre as várias teorias e modelos e escolher a pedagogia que vá ao encontro de uma eficácia da escrita”.

Então, para a operância de uma pedagogia da escrita, é preciso fazer convergir aspectos linguísticos, psicolinguísticos e pedagógico-didáticos.

Contudo, a aprendizagem da escrita está também marcada por inúmeros factores tanto internos como externos. Se o meio linguístico que rodeia a criança é propício ao desenvolvimento de competências de literacia, estas influenciarão positivamente a aprendizagem da leitura e da escrita. Pelo contrário, quando isso não acontece, a sua aprendizagem realizar-se-á com mais dificuldade.

A complexidade do ensino da língua materna (nas suas vertentes oral e escrita) advém também da circunstância de ser simultaneamente objecto e meio de aprendizagem e, como meio, ela não se distingue de outras funções sociais. Daqui deriva a dificuldade em saber o que é de facto aprendizagem social e o que é consequência da aprendizagem escolar.

Esta dificuldade resulta igualmente do facto de no seio das nossas escolas haver crianças provenientes de meios sociais diferentes, com um determinado número de conhecimentos, uma certa formação intelectual e linguística díspares e que influenciarão os seus desempenhos escolares.

O meio envolvente em que a criança cresce é em grande parte responsável pelas competências que traz consigo para a escola. Na opinião de David (1962), as crianças que crescem em meios mais favorecidos ao desenvolvimento da expressão comunicativa têm todas as probabilidades de alcançarem maior sucesso no seu percurso escolar.

Por essa razão, e no sentido de reduzir e atenuar estas diferenças sociais e económicas, tão antigas como os próprios homens, pede-se à escola que o ensino da língua materna ocupe um lugar de relevo no plano de estudos dos alunos, porque nas palavras de David (1962), aprender a usar bem a língua materna permite às estruturas intelectuais maior leveza e precisão e traduz-se, simultaneamente, num maior enriquecimento interior.

Também Frias (1978:7-11) sublinha esta importância: “quanto maior for a destreza alcançada na prática oral e escrita da língua, maior será o rendimento

obtido no aprendizado das outras matérias”. Para esta autora, para além de estar profundamente relacionado com a proveniência social dos alunos e com a sua maturidade intelectual, o poder de expressão escrita também se relaciona com os hábitos de leitura e o treino da expressão oral.

São todas estas questões que levam F.I. Fonseca (1994) a asseverar que vivemos um período marcado pela urgência da assunção de uma pedagogia da escrita, embora esta só possa ser efectiva se e quando inserida no quadro de uma verdadeira “pedagogia libertária”.

Facilmente se conclui, em presença deste cenário, que é chegado o momento de orientar a aprendizagem da escrita, não pela regulação do mero “acaso” mas por um ensino consciente, explícito e que incida na modelização do processo estrutural e não apenas no produto final (Pereira, 2000).

Confinar-se a escrita apenas ao produto final é adoptar uma perspectiva francamente redutora e limitar toda uma série de contributos de outras áreas que deverão ser referenciais incontornáveis no espaço pedagógico/didáctico da escrita.

3 A ESCRITA COMO EXPRESSÃO

A escrita dota os homens da capacidade de registar, catalogar, expandir e explorar a linguagem como um controlo simbólico e prático sobre a natureza. Por isso, escrever é sempre o âmago de elementos específicos da civilização, e parece actuar como uma espécie de “amplificador da inteligência” que pode originar aquilo que Kerckhove (1997:256-257) designa por “explosões repentinas na aceleração cultural”.

A transição da oralidade para a escrita não se verifica nunca de uma forma automática, assim como também o código escrito não se adquire de imediato. Para a sua aprendizagem, a criança deve tomar consciência da sua importância, da função que desempenha, da utilidade de que se reveste e, acima de tudo, deve ser-lhe ensinada convenientemente. Simard (1990:244), por exemplo, ilustra esta nossa opinião, ao defender que a escrita é “um maravilhoso meio de expressão e comunicação, de reflexão e de criação”.

No âmbito da literatura sobre composição, têm sido alvo de especial atenção e relevo as pesquisas realizadas por psicólogos, pedagogos e linguistas, entre os quais se destacam os contributos de Donovan, em 1980; de Cooper, em 1978; de Applebee, em 1981, cujas aproximações didácticas têm vindo a despertar grande interesse, alcançando importância crescente. Serafini (1994) defende seis aproximações didácticas a ser tomadas como complementares: aproximação *por imitação*, como *processo*, *experiencial*, *retórica*, *epistémica* e *conversacional*. Esta autora, apoiada em estudos de Britton, realizados em 1975, e de Griffith, publicados em 1981, apresenta também três fases de aprendizagem da composição: *fluência*, *coerência* e *correção*.

Para Koch (citado por Serafini, 1994), ao ensinar-se a compor é preciso considerar o escrito como fruto de um extenso, moroso e complexo processo, constituído por múltiplas operações que o estudante deve realizar. Nesta mesma linha de pensamento, Barbeiro (1999) salienta o dinamismo e a variabilidade que envolve todo o processo de escrita.

O carácter não planeado da composição no espaço aula, numa liberdade que podemos classificar como quase absoluta, onde tantas vezes a reina improvisação, acarreta alguns riscos. Figueiredo (1995:159), ao reflectir sobre as verdadeiras práticas de escrita na sala de aula, coloca a questão “quantas vezes os alunos são confrontados com a folha de papel em branco sem saber como começar nem que actividades linguísticas e cognitivas operar?”

Esta circunstância, na opinião desta autora, é hoje mais banal e comum do se aquilo que possa pensar-se. No entanto, a escola deveria, em primeiro lugar, ensinar o aluno a escrever e só depois desta fase inicial (e complexa) propor-lhe actividades de escrita.

Com efeito, o acto de planeamento e reflexão deve ser encarado com brio, rigor e sem qualquer precipitação. É, pois, essencial que o professor e o aluno disponham de tempo para reflectir, evitando assim que a produção escrita se transforme numa corrida contra o relógio.

Estudos realizados por Bereiter & Scardamalia (1987) apontaram diferenças expressivas entre um escritor principiante e um experiente. Este distingue-se por já ter interiorizado e automatizado muitas das operações envolvidas no acto de escrita, pelo que pode já concentrar-se em aspectos de refinamento do discurso, enquanto que o outro terá ainda de percorrer um longo

percurso e preocupar-se com aspectos básicos da expressão escrita. Nestas circunstâncias, raramente poderá haver lugar para a depuração do texto.

De todos estes estudos e conclusões resulta o interesse pelo estudo do processo de redacção dos textos que, surgido nos anos 80 do século passado, tem fomentado muita da investigação que se tem vindo a realizar na área da escrita, desde então. Neste campo, são vários os estudos que se têm empenhado na tentativa de definição das operações cognitivas e linguísticas subjacentes à memorização, à compreensão e à produção de textos que se afiguram de importância crucial no momento em que o professor precisa de programar as actividades de escrita, tomando como referência o estágio de desenvolvimento cognitivo e cultural dos seus alunos.

3.1. A COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS: ALGUNS MODELOS TEÓRICOS

Numa tentativa de conseguirem explicar e aclarar a enorme complexidade de que se reveste o acto da escrita, vários investigadores têm recorrido a modelos ou constructos teóricos. Esses modelos, apesar de diferentes entre si, alicerçam-se no mesmo pressuposto: a escrita encarada como uma actividade de resolução de problemas e revestida de uma intenção a desenvolver de um modo faseado.

No que diz respeito ao processo de produção de textos há ainda questões a que a investigação não é capaz de oferecer uma resposta cabal. Tanto os que se dedicam ao estudo da compreensão como aqueles que têm como objecto a produção de textos, são unânimes em reconhecer a necessidade de criar um modelo que decifre os factos, mecanismos e estratégias subjacentes a esses processos.

Estes diversos modelos teóricos de escrita têm dado um forte e inestimável contributo, pois o conhecimento de conceitos adoptados pelas pesquisas permitirá que o professor possa fazer, com um maior grau de confiança e consciência, as escolhas didácticas mais adequadas.

3.1.1. A PRODUÇÃO ESCRITA NOS MODELOS CLÁSSICOS

Dos vários modelos redaccionais que apareceram na década de 80 do século XX, o de Hayes & Flower (1980) e o de Bereiter & Scardamalia (1987) têm colhido maior consenso e sido alvo de um maior destaque e relevo. O modelo processual de redacção que oferece uma descrição mais detalhada e apurada dos processos mentais que decorrem durante o acto da escrita é, sem dúvida, o de Hayes & Flower (1980).

Este modelo clássico foi elaborado com base numa análise de protocolos verbais de redactores proficientes, e sofreu recentes remodelações. Nele são descritos com pormenor os processos mentais do acto de escrita e contemplados, para além do domínio do contexto da execução da tarefa e do domínio da memória a longo prazo, o domínio do processo de escrita propriamente dito. Neste último, intervêm operações de três tipos, *planificação (planning)*, *redacção (translating)* e *revisão (reviewing)*. Naturalmente, cada uma destas operações suporta um conjunto de procedimentos.

- A *planificação* é a constituição de uma representação interna dos conhecimentos que têm de ser mobilizados para a escrita, podendo assumir a forma de uma lista de conceitos. Nesta representação abstracta é necessário destacar três subprocessos: a *concepção de ideias* pelo recurso que faz da memória semântica para seleccionar a informação necessária; a *organização das ideias*, responsável pela ordem de apresentação dos elementos e a *definição dos objectivos da escrita (goal-setting)* (Pereira, 2000).

- A *redacção* pode ser determinada como o momento em que se dá forma linguística às ideias. É nesta etapa que se assiste à transformação das ideias na linguagem visível (Carvalho, 1999b), e que consiste na gestão de elementos linguísticos, textuais e discursivos, por outras palavras, permite a escrita propriamente dita. É também a operação que consente dar forma linguística às ideias, o momento em que as frases são o produto das ideias previamente tratadas, ou seja, é quando o escrevente dá início à redacção.

- A *revisão* é o momento em que se impõe a avaliação da qualidade do texto produzido. Esta operação inclui uma leitura crítica para detecção de incorrecções, e um aperfeiçoamento do texto para correcção de falhas detectadas

e eventualmente uma nova textualização. Nesta fase, são detectadas as incorrecções quer de conteúdo, quer as que concernem a forma, e corrigem-se. A função desta fase é aperfeiçoar o produto final do texto produzido.

A passagem entre os diferentes subprocessos é gerida e controlada por um mecanismo, designado por monitor pelo que toda a ênfase é colocada no controlo cognitivo da tarefa a executar e no desenvolvimento metalinguístico que é posto em acção. Para tal, recorre-se a um conjunto de instrumentos metodológicos: decomposição da tarefa, estabelecimento de listas de critérios, exercícios de treino (Pereira, 2000), ou seja, todo este processo envolve algumas decisões que são condicionadas quer pelos objectivos do escrevente, quer pelos hábitos de escrita, quer mesmo pelo estilo pessoal de cada um.

O modelo de Hayes & Flower (1980) apresenta aspectos pouco explícitos e outros bastante simplistas, facto que lhe é apontado por Kato (1987). No entanto, para além de outras virtualidades, parece-nos ser um bom ponto de partida para o aprofundamento de problemas subjacentes à escrita. Para além disto, questiona a concepção do acto de produção de um texto escrito como uma sucessão de fases – pré-escrita, escrita e reescrita – ao destacar a natureza recursiva de cada uma das componentes do processo (Carvalho, 1999b).

Apesar das potencialidades que este modelo apresenta, pela grelha de análise muito precisa que oferece, são-lhe reconhecidas algumas limitações, razão que justifica as inúmeras reformulações de que tem sido alvo. O modelo reformulado apresenta um novo constructo, ao considerar duas componentes e não três, como acontecia na proposta anterior. Para Hayes (2000) temos de ter em consideração quatro grandes diferenças entre o modelo anterior e o novo modelo: uma maior ênfase conferida à memória e ao papel nuclear que esta assume no processo de escrita; a inclusão de representações não só linguísticas como também espacio-visuais; a atribuição de significativo papel atribuído à motivação e aos aspectos de carácter afectivo; a reorganização a que foi sujeita a área correspondente aos processos cognitivos.

Após esta reformulação realizada por Hayes (2000) ao modelo proposto por Hayes & Flower em 1980, no novo quadro conceptual, a planificação encontra-se incluída numa categoria mais ampla: a da reflexão. A textualização insere-se numa categoria mais lata: a produção do texto e a sua interpretação englobam o processo de revisão (Pires, 2002).

Para além deste modelo defendido por Hayes e Flower, outros trabalhos tentaram validar ou contradizer as propostas destes dois autores. Um dos modelos de maior interesse foi o apresentado por Bereiter & Scardamalia (1987). Estes autores tentaram compreender as diferenças que se colocam entre um escrevente iniciante e um mais experiente, e propõem dois modelos que as pessoas podem seguir para o processo de composição, um mais simples e outro mais complexo. O mais simples foi designado por “modelo de explicitação de conhecimento” e o mais complexo por “modelo de transformação de conhecimentos” (cf. Carvalho: 86-87). Para compreenderem o desenvolvimento das competências de escrita e os constrangimentos impostos pelas limitações do controlo executivo, usaram a técnica da *facilitação procedimental* que consiste em ensinar à criança uma rotina executiva simplificada, para coadjuvar o aparecimento de competências subjacentes.

Estes dois autores, ao estabelecerem uma clara distinção entre as elaborações produzidas por escritores iniciantes e por escritores mais experientes, consideram existir aproximações profundamente diferentes em relação ao objecto escrito. Segundo a sua opinião, escrever seria, para os principiantes, uma mera forma de relatar conhecimentos, revelando mais a função de os reproduzir fielmente do que a preocupação de os burilar ou refinar. Para os escritores experientes, a interacção com a escrita coloca preocupações importantes em relação ao conteúdo e aos aspectos retóricos que permitem a elaboração e o refinamento do conhecimento existente, a partir da análise da adequação, (in)consistência dos enunciados.

Outro modelo de singular interesse é o defendido por James R. Gray e Cathy D' Aoust (1989) que referem seis fases no processo de escrita: *pré-escrita*, *escrita*, *partilha*, *revisão*, *correção* e *avaliação*. Neste modelo, a fase inicial é a *pré-escrita* e tem como grande objectivo estimular o livre fluxo do pensamento. Durante esta fase, são geradas as ideias necessárias ao desenvolvimento do estágio seguinte.

Na fase da *escrita* assiste-se à materialização das ideias através da palavra escrita. Nesta etapa, segundo estes autores, “a escrita torna-se, portanto, uma descoberta ao nível do consciente. Este movimento de uma ideia em direcção ao consciente permite a espontaneidade e a criatividade e não deve ser impedido por preocupações com a correção formal”(ibidem).

A fase seguinte, a *partilha* é apresentada como primordial: vai permitir conhecer a reacção dos outros. Para Cathy D' Aoust (1989) parte das dificuldades da escrita advém do facto de ser um processo solitário, tendo apenas o seu próprio *feedback* do que escreve. Quando escreve, o indivíduo está de tal forma concentrado que, por vezes, não distingue entre o que quer dizer e o que, de facto, diz. Ao verificar-se uma partilha, pela reacção dos outros, poderiam descobrir-se essas incongruências e dar-se-ia a possibilidade a quem escreve de rever e de aperfeiçoar a sua capacidade de expressão e comunicação.

A fase da *revisão*, segundo esta autora, pode acontecer a qualquer momento do processo de escrita, dado o carácter recursivo deste. Nesta fase particular os alunos preocupam-se “com as palavras que escolheram para transmitir as ideias, mas também com a maneira como essas se combinam.” Podem refazer constantemente o produto, com alterações podem ser feitas a vários níveis, “uma manipulação consciente e focalizada das palavras”.

A fase da *correção* ocorre quando os alunos se concentram deliberadamente sobre a correção formal, em que se vai tentar ajustar o texto às normas de escrita, sendo nesta altura oportuno que o professor aproveite o ensejo para trabalhar os conteúdos do funcionamento da língua, a partir dos próprios escritos dos alunos, em vez de o fazer através de um conjunto de exercícios arbitrários, extemporâneos e descontextualizados.

A fase final do processo de escrita é a *avaliação* que, regra geral, se reveste da forma de classificação.

Pode, portanto, deprender-se, a partir da análise aos modelos anteriormente referidos, que os autores apresentam diferenças algo expressivas nas subdivisões e na nomenclatura atribuída, se bem que apresentem características semelhantes. No entanto, destas perspectivas teóricas, o dado que mais importa reter, segundo Ramos (1997:283), é “a ideia de escrita como processo dinâmico, caracterizado por um conjunto não sequencial de tarefas cognitivas que começam com o germinar de uma ideia e acabam com um texto escrito dirigido a determinada audiência”.

Psicólogos cognitivistas desenvolveram o “protocol analysis” (método científico) para identificação do processo psicológico envolvido na resolução de problemas, processo que pode ser aplicado para a identificação dos processos mentais utilizados na escrita. Também, Hayes & Flower (1980) apresentam o seu

modelo do processo de escrita derivado do *Protocol Analysis* que identifica tanto os subprocessos do processo de composição como a sua organização. Entre eles existe flexibilidade, já que o escrevente pode recorrer a cada um deles em momentos diferentes do processo de escrita.

Outro modelo também com algum interesse para o nosso estudo é o apresentado por Gould (1980), no qual a composição assume três características: *multilevel*, *iterative* e *recursive*. Ela é *multilevel*, pois a planificação ocorre ao contemplar o tópico a ser descrito, desenvolve um esboço mental, gera parágrafos ou frases guiadas por objectivos iniciais, ao decidir a informação necessária, seleccionando as palavras para as frases; é *iterative*: os produtores podem planear e gerar ideias e na base do *feedback*, planear de novo e regenerar. Enfim, é *recursive*: uma planificação de alto nível que pode evocar uma outra, de um nível inferior.

Para Gould (1980) o processo de *planificação (planning)* como o mais importante na composição, visto requerer dois terços do tempo total da composição e equipara a planificação às pausas durante a concepção de ideias. Há, no entanto, outros autores que discordam em absoluto desta visão.

Relativamente à diversidade de condutas redaccionais, Garcia-Debanco (citado por Cabral, 1994) alerta para o facto da gestão de cada componente variar de pessoa para pessoa, não se distribuindo linearmente pelo tempo, pois é caracterizada por uma recursividade que a faz alternar, podendo alguma dominar em determinado momento. O tempo empregue em cada uma delas vê-se afectado a uma variável do próprio sujeito que escreve: o conhecimento do tema, o qual pode determinar que um sujeito empregue menos tempo na planificação e revisão do texto e mais tempo na textualização das ideias.

3.1.2. OUTROS MODELOS DE ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A partir da década de setenta do século XX, a investigação vem-se interessando pela problemática do “exercício” na aula de línguas, evoluindo em diferentes direcções e conhecendo diversos níveis de análise e descrição. Dado o seu carácter geral e abrangente, a investigação permite estabelecer uma tipologia

genérica, através de dois pólos fundamentais: o que diz respeito a os exercícios que conferem primazia ao objecto/estímulo (conteúdo de conhecimento) e o que se caracteriza pelos exercícios que privilegiam o próprio sujeito da aprendizagem, na dupla função de interação e de espectador.

Relativamente a esta questão, julgamos que Boulouffe (1990) tem um contributo bastante pertinente, uma vez que apresenta uma tipologia de exercícios em que os distingue da seguinte forma: i) de tipo formal; ii) de tipo interaccional; iii) de tipo metalinguístico.

Também Vigner (1990), e adoptando a óptica do sujeito/objecto da aprendizagem, tipifica os exercícios na aula de línguas da seguinte forma: i) os de discursivização ou de utilização da língua na sua dimensão funcional; ii) os que correspondem a actividades de língua orientadas para a produção de enunciados propriamente ditos. Estas análises correspondem a critérios linguísticos, comunicativos e pedagógicos de descrição e são as funções pedagógicas atribuídas aos exercícios que sustentam estas tipologias.

Estas tipologias têm sido utilizadas essencialmente pelas línguas estrangeiras. No entanto, a disciplina de língua materna pode tirar proveito das suas potencialidades no que estas têm de vantajoso para a planificação de actividades de aprendizagem da expressão escrita e de reflexão do funcionamento da língua.

Escrever obriga ao progressivo domínio de conhecimentos linguísticos que têm de ser treinados e reflectidos. Para Odete Santos (1994:130), e relativamente às actividades linguísticas da aula de línguas, “o aprendente “treina” a prática da língua em situação e, por outro lado, move-se no campo da meta linguagem como forma de aquisição de elementos simples, de microssistemas, de regras e de usos do sistema linguístico, e como meio de produzir reflexão estruturante da prática comunicativa da língua”. Mais adiante, esta autora fala de um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita sustentado num conjunto de referências teóricas e preconiza três fases do trabalho pedagógico:

i) **Actividades de pré-escrita:** fase caracterizada por um conjunto de actividades orais e escritas, tendentes a compor o “conhecimento do mundo” necessário à prática escrita da língua ou à simples reactivação de elementos que fazem já parte da experiência do aprendente – da sua memória de longo prazo – relativos ao tema sobre o qual vai escrever.

ii) **Actividades de construção linguística da superfície textual:** fase de produção do texto escrito, que se iniciou na fase anterior de pré-escrita. A realização destes processos interactivos não se activa forçosamente em simultâneo. Segundo Espert (1990), a componente do domínio de referência é predominantemente activada no processo de contextualização; a componente linguística intervém maioritariamente na textualização.

iii) **Actividades de supervisão textual (ou de revisão):** o termo supervisão pretende acentuar o carácter multifacetado dos vários níveis de análise do texto produzido pelos aprendentes, uma vez realizada a sua construção linguística (Odete Santos, 1994). Alguns autores distinguem várias operações neste âmbito: a detecção de erros, o diagnóstico, ou seja, a identificação da natureza dos mesmos e a determinação de estratégias de correcção a adoptar.

Todo este trabalho pedagógico de supervisão permite ao aprendente o desenvolvimento das suas capacidades de análise das próprias produções, através da autoanálise e autoformação. A leitura assume, neste processo, um papel deveras importante, ao permitir através da “desconstrução” do texto, a explicitação e sistematização dos modelos de organização textual; a recolha de dados referenciais e culturais; a descoberta de estratégias de produção plurais e a aquisição de competências básicas de comunicação.

Ainda para Odete Santos (1994), as actividades de supervisão para além do desenvolvimento cognitivo e linguístico, criam nos aprendentes atitudes de disciplina interior, hábitos de honestidade intelectual, de rigor com eles próprios e de respeito com os destinatários dos seus actos comunicativos, apropriando-se não só do saber-fazer, mas também, do saber-ser e do saber-tomar-se.

Quer o modelo de ensino-aprendizagem da escrita baseado em exercícios quer o modelo que preconiza três fases no desenvolvimento do trabalho pedagógico, assentam numa prática de escrita reflexiva. Várias resistências acompanham uma actividade quotidiana de escrita reflexiva transversal nos campos disciplinares, mas o que nos parece primordial na prática da escrita reflexiva para Decron, apresentada em finais da década de 90 e citado por Cassany (1999) é a utilização que se faz da linguagem do ponto de vista do pensamento e das representações intelectuais do mundo.

O modo como estas fases são tratadas nas práticas pedagógicas de escrita na sala de aula raramente tem em atenção os aspectos previamente assinalados.

Confere-se alguma atenção à fase de planificação, apenas a inicial; no entanto, ela também pode aparecer em fases intermédias do processo, intimamente ligada à fase de revisão e que dela beneficiará.

Por sua vez, a etapa de revisão é muitas vezes esquecida no processo de ensino-aprendizagem. Não que ela esteja ausente, pois ao longo do processo redaccional o aluno vai fazendo revisões pontuais. No entanto, não se reserva tempo suficiente para que a revisão e o melhoramento do texto sejam efectivamente perspectivados, ficando o processo de escrita concentrado na textualização muitas vezes apressada e não reflectida.

Contudo, o próprio conceito de produção escrita tem sofrido variações significativas, segundo os diferentes pontos de vista dos investigadores e as teorias em que estes se inserem e/ou defendem. Estas variações têm ocasionado mudanças nas propostas de abordagem e de ensino-aprendizagem da produção de textos. Após a década de oitenta (século XX) tem-se perspectivado o texto como processo. Nesta abordagem, encara-se a produção escrita como actividade recursiva, isto é, ao longo do processo, o produtor tem a possibilidade de voltar atrás, de avançar, de corrigir o texto tantas vezes quantas as necessárias para depois dar a tarefa por concluída.

4. A PRODUÇÃO ESCRITA: COMPONENTES DOS MODELOS

Aceita-se pacificamente a premissa de que a escrita constitui um processo complexo e exige diferentes tipos de operações cognitivas. Na sequência do modelo apresentado por Hayes & Flower (1980), distinguem-se vários tipos de operações constitutivas da escrita: operações de *planificação*, *textualização* ou *redacção* e de *revisão*.

Nenhuma destas operações intervenientes no processo de escrita pode considerar-se como linear, pois uma precede a outra; elas são recursivas, razão pela qual se repetem, ainda que em ordens diferentes, visto que, ao longo do processo de produção, temos de considerar a intervenção de factores de ordem individual. Assim, a interactividade que caracteriza estas actividades permite-nos

considerar a existência de tantos submodelos quantos os autores, dado que a gestão de cada fase varia de pessoa para pessoa e não é temporalmente linear.

Para além dos factores de ordem individual, outros agentes intervêm nesta recursividade, visto que o tipo de texto a produzir implica variação nas diferentes operações que intervêm no processo de redacção (Garcia-Debanc, 1996), para quem os processos de escrita, na maior parte dos textos dos alunos, dependem igualmente da situação e das indicações fornecidas, opinião em que é secundado por outros autores.

Para Koch (citado por Serafini, 1994), ao ensinar-se a compor, é preciso considerar o escrito como fruto de um longo e complexo processo, constituído por múltiplas operações que o estudante deve realizar. O domínio destas operações é a verdadeira pedra de toque para a obtenção do efeito de coerência no movimento semântico do texto que supõe, de igual modo, a capacidade de articular a permanência e a progressão do sentido (Fonseca, 1992).

4.1. PLANIFICAÇÃO

Uma noção básica que é preciso ter em conta para a compreensão do processo de produção de texto é partir da ideia de que a um texto sempre subjaz um plano, entendido tanto no sentido funcional como no operacional. É nesta etapa do processo que surgem as perguntas básicas da planificação: *o que vou escrever? A quem vou escrever? Para que vou escrever?* Não obstante o facto de estarmos em presença de questões gerais e com um pendor algo retórico, é lícito afirmar-se que podem aplicar-se a todas as situações, embora o seu conteúdo possa registar mudanças significativas em cada nova situação de escrita.

A planificação compreende o conjunto de operações realizadas conducentes à selecção e organização dos conhecimentos necessários à produção do texto, bem como para a análise da situação de comunicação e respectivas implicações na produção. Este é, portanto, o momento pré-verbal do esforço de concepção de um conteúdo semântico em função das imposições geradas pela situação de comunicação. É nesta fase que o aluno realiza a articulação entre os seus conhecimentos, uma situação de comunicação e a

forma que vai dar ao seu texto. A função da planificação é precisamente a de articular os três.

Ao longo desta etapa, o escrevente aprende a planificar e a organizar as suas ideias enquanto, simultaneamente, toma consciência dos diversos aspectos de que um tema pode revestir-se e da quantidade de informação que pode ser recolhida para o seu progresso. O plano, é “um suporte, um apoio, que é constituído pelo pensamento, segundo as leis aplicadas da lógica; é um apoio ordenado, reflexivo” (Correia, 1978:107). As acções traçadas permitirão que o aluno atinja metas – três na terminologia do funcionalista Halliday (citado por Kato, 1987) – *ideacional* (ou de conteúdo proposicional), *textual* (ou da conexão das ideias num todo coerente) e *interpessoal* (ou relação emissor-receptor e problemas atitudinais).

No modelo de Hayes & Flower (1980), a concepção das ideias constitui o núcleo fulcral da planificação, pois ao serem seleccionadas e organizadas formam um plano que aliado à textualização e à revisão forma uma componente de controlo do processo de escrita.

Vigotsky (1985:117) salienta a necessidade de planificação da linguagem escrita, seja ela com rascunho ou simplesmente quando architectamos mentalmente o que pretendemos fazer. Para este autor “isto também é um rascunho, embora mental”. Daí que grande parte da qualidade da produção escrita esteja intrinsecamente depende da adequação – ou da falta desta – ao plano inicialmente idealizado e elaborado.

4.2. TEXTUALIZAÇÃO OU REDACÇÃO

Esta é a etapa em que o pensamento é vertido numa sequência linguística capaz de desencadear uma multiplicidade de processos ligados a procedimentos e conhecimentos diversos: nuns casos locais, afectando aspectos parciais do texto, noutros casos globais, afectando a sua organização geral. (Azevedo, 2000).

Se atentarmos nas palavras de Vigner (1990), este defende que a textualização é uma etapa que exige do escrevente um trabalho duplo, de linearização e de lexicalização. O escrevente, para ser capaz de realizar a

primeira, deve retomar as informações já enunciadas enquanto introduz novas informações de modo a assegurar a coesão dos enunciados entre si. Já a segunda fase consiste na busca dos elementos lexicais essenciais para a representação dos factos, acontecimentos, informações, entre outros, no seu dicionário mental. Esta fase equivale à materialização da planificação anterior; ocorre quando o produtor reconstrói as ideias através das escolhas linguísticas: marcas de pessoa, deícticos, todo um conjunto de elementos a determinar em função da tipologia textual e da situação de comunicação.

O acompanhamento do professor ao longo de todo o período da produção deve revestir-se de forma sistemática, seja através de correcções e da apresentação de modelos de escrita, seja levando o aluno a procurar e adoptar formas alternativas. Schank & Cleary (1995) partilham desta opinião, ao reconhecerem a importância do *feedback* que o professor dedica e faculta ao trabalho que o aluno está a desenvolver.

Ao pronunciarem-se sobre a importância do *feedback* Johnson & Johnson (1993) consideram que o *feedback inter-pessoal*, ou seja, aquele que um aluno recebe do professor ou de outro(s) aluno(s), constitui a fonte mais eficaz e poderosa de *feedback*.

O trabalho interactivo a desenvolver pelo professor nesta fase não deve reduzir-se a meros comentários valorativos dos trabalhos dos alunos, mas antes deve assumir-se como uma efectiva intervenção em todo o processo, através de breves perguntas sobre o que o aluno está a fazer ou já fez, de forma a compreender o que já foi escrito e a detectar possíveis falhas, sobre as quais fornecerá pistas com o objectivo de proporcionar o seu aperfeiçoamento.

Uma correcta intervenção nesta fase do processo de produção escrita será, pois, de importância fundamental, pois pode facilitar a transição para as fases que se lhe sucedem.

4.2.1. PROCESSOS REDACCIONAIS

Apesar da fala ser tradicionalmente o meio mais comum do homem se expressar, a escrita centraliza e domina grande parte dos campos da vida social. Assinale-se, portanto, o lugar privilegiado que a composição escrita deve ocupar na aula de Língua Materna, pois é ela que permite o desenvolvimento e a estruturação do pensamento e da sensibilidade.

Para Gabriel Gonçalves, (citado por Frias, 1978), a importância da redacção deve ser encarada sob duas perspectivas: no aspecto formativo, ela implica a ginástica e disciplina do pensamento, sobretudo o pensamento verbal, pelo que este significa em termos de concentração da atenção, da reflexão, da imaginação criadora, da formação de ideias, juízos e raciocínios e da ordenação mental. No segundo aspecto, com uma vertente utilitária, a facilidade de expressão é essencial para a vida e a redacção escrita clara e precisa institui-se como um instrumento imprescindível para o enquadramento do indivíduo na sociedade. Nasce, então, a consciência de que para toda a produção textual é indispensável estimular a busca de sentido através do processo de semiotização que dá, na verdade, o texto – a superfície, porque não se pode escrever a partir do nada (Figueiredo, 1995).

Deste ponto de vista, os exercícios de redacção são para os alunos os melhores meios de formação intelectual, pois através da observação, da reflexão e do ajuizar o aluno activa toda a sua actividade mental, uma vez que existem operações elementares que o aluno tem de realizar: a organização das ideias, a redacção do plano, a associação de cada uma das ideias a um parágrafo, o desenvolvimento dos raciocínios, a revisão e a preocupação de tornar mais legível o próprio escrito (Serafini 1994).

Não havendo, portanto, uma única maneira ou método de escrever (Cassany, 1993), o sentido do texto vai-se construindo numa verdadeira teia, uma trama que se desenvolve em camadas sobrepostas dentro do texto – é aquilo que na teoria semiótica de Greimas se denomina por percurso gerativo do sentido, (Figueiredo, 1995).

Assim, os dados já disponíveis revestem-se de importância basilar para a didáctica das línguas e permitirão que, desta forma, psicólogos e linguistas

possam encetar ou aspirar à construção de modelos cognitivos da organização mental das sequências de acção, à definição de marcas linguísticas de superfície e à possibilidade de estudar os processos e estratégias postos em prática e de que os sujeitos se socorrem para resolver as tarefas de compreensão e produção de escritos em tempo real.

Numa tentativa de solucionar – ou, pelo menos, minorar – algumas destas questões, muitos autores propõem uma mudança de perspectiva e de lógica no desenvolvimento da produção escrita, em especial da redacção, no sentido de ser utilizada com interesse didáctico.

Nesta perspectiva, a redacção não deve servir apenas como mero inventário das dificuldades, mas constituir uma regulação das aprendizagens, que deverá ser definida a partir de modelos de referência conhecidos pelo professor para que os possa activar. A redacção deve ser recolocada na etapa inicial do processo de trabalho (Masseron, 1989), podendo o docente realizar múltiplos exercícios, segundo objectivos fixados para uma dada unidade.

Deste modo, e na opinião de Figueiredo (1995) o saber-escrever traduz-se numa actividade cognitiva e metacognitiva complexa, não dispensando o domínio do saber-fazer específico a que deve aliar-se o conhecimento de saberes conscientes e aprofundados.

Actualmente, e independentemente de todos os progressos que possam ter-se vindo a verificar-se, a produção escrita encontra-se ainda numa fase incipiente de teorização. Por tal razão, carecemos de estudos de maior profundidade, com um mais longo alcance. Tanto a nível dos conteúdos que desencadeiam operações de “baixo nível”, como os consagrados à gramática, ao léxico, à ortografia, até às actividades operatórias de “alto nível”, isto é a textualização, que envolve operações complexas, como sejam as de *segmentação* (pontuação), de *conexão* (organização textuais), de *coesão* (anáforas e cadeias substitutivas) e de *modalização*.

Saber como os sujeitos escrevem, como transitam da organização de um produto para a esquematização da actividade conducente à criação desse mesmo produto deve ser a preocupação de todos os intervenientes no processo de escrita. Encontramo-nos hoje nos antípodas de épocas a fio em que se acreditava que escrever se resumia a mera questão de inspiração, pois até os produtos mais criativos requerem uma fase de pré-escrita e outra de pós-escrita e um árduo

labor de aperfeiçoamento, um trabalho em que o autor burila a sua própria produção, de acordo com um olhar crítico e um maior distanciamento da obra.

4.3. REVISÃO

No modelo de Flower & Hayes (1980), a revisão aparece referida como a terceira actividade do processo de escrita, consistindo na execução de um movimento retrospectivo com o objectivo de avaliar a conformidade do texto com o objectivo inicial.

Para estes autores, o processo de revisão é aquele em que o escrevente decide ler o que já escreveu, seja para evoluir para uma nova fase de redacção, seja para se autoavaliar e talvez, numa fase posterior, para o reformular, actividade em que estão envolvidos dois sub-processos, a avaliação e a reformulação, que podem ser conscientemente activados ou não.

Nesta fase, o produtor procura detectar eventuais anomalias ou incorrecções no texto produzido. Depois de avaliar as suas consequências, vai proceder aos ajustes, correcções e reformulações necessários, tentando objectivar, evitando dessa forma ambiguidades ou incoerências. Vários autores, entre os quais Vigner (1990), reconhecem, no entanto, que a actividade de redacção é um processo bem mais complexo. A sua opinião baseia-se no facto de não obedecer a uma ordem cronológica adoptada, visto que os três níveis não se organizam de modo independente, eles devem ser entendidos como estreitamente imbricados e recursivos.

Autores como Schneuwly (1988) consideram que a revisão integra três fases: a detecção do erro, a identificação da sua natureza e a correcção. Já Bereiter & Scardamalia (1983) consideram que o processo de revisão se inicia com a comparação do texto real e do texto ideal, que passa por um período de diagnóstico do problema e pela acção de correcção.

As representações entre o texto real e o texto ideal revelam-se fundamentais no processo de revisão, uma vez que esta se iniciará na comparação entre estes dois textos ou logo que se detecte alguma diferença entre os dois. A revisão pode ocorrer em qualquer momento do processo de

escrita, podendo dar origem a novos ciclos de planificação e redacção, já que dada a natureza recursiva do processo de escrita, não acontece num único momento, nem constitui o momento final do processo (Carvalho, 1999).

Mas a escrita comporta exigências variadas sendo a correcção dos textos escritos, isto é, a reparação das avarias das redacções, como lhe chamou Cassany (1993), uma parte de todo o processo de redacção. Ela parece inclusive estar no centro de uma prática didáctica que, embora parecendo não agradar a ninguém, continua a ser consuetudinária e quotidianamente praticada, sendo inclusive uma das tarefas que reclama mais tempo e requer um maior esforço por parte do professor. Esta falta de tempo leva a que a correcção, com qualidade, de tudo o que os alunos escrevem nunca – ou quase nunca – tenha lugar. Amor (1994:156) fala mesmo de uma metodologia que operacionalize a “gestão progressiva do erro”.

No paradigma tradicional de ensino da escrita, aquilo que o professor propõe ao aluno é que ele escreva sobre determinado tema que servirá para ser avaliado como produto final. Neste contexto, toda a ênfase se coloca no texto escrito perspectivado como produto final, sem que o professor tenha acesso ao processo de escrita do aluno e, deste modo, não tome consciência de todo esse processo. Nesta medida, poder-se-á considerar o currículo do ensino da escrita como um “currículo oculto”, pois tudo se desenvolve na solidão do acto de escrever, em que o aluno é soberano e o professor um mero espectador, incapaz de compreender o que se passa durante este processo porque entre eles se cria uma enorme distância.

Esta realidade traduz-se em práticas segregadoras, na medida em que, a maior parte das vezes, só os alunos que beneficiem de melhores condições socioculturais conseguem “desocultar” e aceder ao código escrito, apreendendo mais facilmente as regras de jogo em que o processo redaccional se inscreve. Para evitar este panorama, o professor necessita de controlar todo o processo de produção escrita dentro da aula de língua materna e conceder especial atenção à tarefa de correcção (Pereira, 2000), através de *feedback* constante.

Os professores são efectivamente os primeiros elementos de toda a comunidade escolar a reconhecer que muitas vezes levados pelos programas e manuais são induzidos a investir mais em actividades lúdicas e de funcionamento da língua do que na construção processual do texto (Vilas-Boas, 2001).

O facto de se relegar para segundo plano esta construção e aperfeiçoamento textual tem como consequência um aumento da dificuldade em superar alguns problemas no domínio da expressão escrita, principalmente naqueles alunos que revelam mais dificuldades, que muitas vezes se vêem avaliados sobre conteúdos não trabalhados na sala de aula. Também Pereira (2000) chama a atenção para este problema, alertando para a necessidade que há em construir – no espaço aula – aprendizagens que serão alvo de avaliação. Evitar-se-ão assim práticas discriminatórias que sancionam essencialmente aquisições feitas fora da escola.

Aliás, importa referir que os alunos se revelam sempre muito sensíveis em relação a todas as questões que envolvem o processo de avaliação dos trabalhos. Assim, toda a aprendizagem da escrita se deve centrar na aquisição e automatização de conteúdos explícitos tendo a avaliação de recair sobre eles.

Algumas investigações entretanto realizadas a propósito da escrita aconselham que se torna mais rentável concentrar-se na correcção dos rascunhos e das versões inacabadas e intermédias do texto porque deste modo a correcção do professor equipara-se à própria revisão do texto que o aluno realizará por sua conta. Há investigações que demonstram que os alunos melhoram a sua escrita se são corrigidos durante o processo de composição do texto, antes de dar o produto textual por acabado (Cassany, 1993). Este mesmo autor acrescenta que de pouco servem as instruções e as receitas de laboratório nesta questão da correcção, o ideal seria que cada um tirasse partido da sua experiência pessoal na aula com os alunos e se aproveitasse as ideias mais válidas para tentar melhorar a correcção, transformando-a em algo mais agradável, afastando o estigma de algo penoso que também a caracteriza.

Embora as teorias defendam a implicação do aluno em todo o processo de escrita, inclusive na correcção, o que sucede habitualmente é que esta “é ainda geralmente praticada sem que ao aluno seja facultado um papel activo: recebe o texto corrigido e tantas vezes tudo termina nesse momento em que tudo deveria recomeçar”, como refere Vilas-Boas (2001:13). A não implicação do aluno provoca a desmotivação, já que a motivação aumenta quando o aluno pode apreciar os resultados do seu esforço, e na escrita é facilmente comprovável quando se lhe possibilita a comparação dos primeiros textos com os textos finais,

de modo a ser possível aferir os progressos, daí a importância dos rascunhos no processo de escrita.

A urgência de mudança das práticas didáticas de correção é referido por Hedge (2000:10) ao dizer que “o processo tradicional de corrigir marcando os erros precisa de ser revisto e modificado em direcção a um conjunto de actividades que envolva estudantes e professores, fazendo com que a correção seja parte integrante do processo de escrita”. A correção tradicional debruçada, apenas, sobre o texto-produto, não deixa lugar a práticas planificadas e integradas, de unidades didáticas de escrita que possam constituir uma efectiva resolução de dificuldades e aprendizagem.

5. UMA SÍNTESE EM FORMA DE CONCLUSÃO

Ao longo deste capítulo verificámos que o acto de escrever é uma actividade psicomotora a que deve corresponder uma actividade mental de compreensão do que se escreve e da sua relação com as situações a que se refere a mensagem.

O texto apresenta duas dimensões: uma comunicativa, de natureza linguística, que é o texto-produto, e outra cognitiva, de natureza memorial, que é o texto-processo construído na memória de trabalho e pela busca de conhecimentos da memória de longo prazo.

O papel do acto de escrita é mais lato envolvendo “o desenvolvimento cognitivo do jovem, na sua maturação crítica, na sua autonomia intelectual e sócio-afectiva” (Mateus et al., 1994: 109). O aluno, ao escrever, precisa de coordenar uma série de aspectos: o que quer dizer, a quem e como o dizer. Deve ainda ter consciência de precisa do efectivo domínio das estruturas linguísticas e dos mecanismos fundamentais da expressão escrita.

O acto da escrita põe em jogo uma complexidade de operações e processos, o que faz com que o seu ensino implique decompor todos esses processos e operações nela envolvidos, potenciando uma verdadeira didáctica da escrita. Para uma produção verbal escrita eficiente, é necessário disponibilidade e mobilização de saberes próprios do funcionamento da língua.

A tendência actual dos professores de Língua Portuguesa é recorrer a uma escrita apoiada por teorias implícitas e elaboradas a partir de acções passadas. As suas concepções e práticas de ensino da escrita, cristalizadas por alguma inércia, não deixam pôr em prática uma perspectiva comunicacional e funcional do ensino das línguas e da produção escrita desejável.

Não importa apenas colocar os alunos perante uma situação de escrita para ensinar a escrever, mas é essencial instituir uma didáctica da escrita, sistemática, explícita e acima de tudo que obedeça a uma racionalidade programada e instrumentada (Pereira, 2000).

Saber escrever não é – nunca foi e também nunca será – simplesmente um “dom” natural. É possível melhorar a própria capacidade de escrita e ensiná-la aos outros. A escrita é uma capacidade complexa, que envolve competências diversas que podem ser adquiridas.

A formação de escritores competentes implica não só uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, mas também situações de produção de grande variedade de textos, cujas características devem ser aprendidas. Implica, ainda, uma aproximação das condições de produção às circunstâncias em que são produzidos esses textos, para que sejam significativos e faça sentido a sua aprendizagem.

Quase diariamente, o professor de língua materna (e de uma qualquer língua estrangeira) é negativamente surpreendido pela produção escrita dos seus alunos; muitos erros ortográficos, atropelos das regras fundamentais de sintaxe, construções fráscas sem qualquer nexo..., lamentações quase constantes e partilhadas por todos os docentes, quer sejam membros do mesmo grupo disciplinar, quer pertençam a outro em que seja necessária a escrita, a elaboração de um texto, de um relatório...

Mas, irónica e paradoxalmente, muitos são os que solicitam tarefas como “Conta por palavras tuas...”, ou “Num pequeno texto discute...”, ou “Resume...”, ou ainda “Comenta...” sem se lembrarem que, muito provavelmente, nunca alguém teve o cuidado de explicar o que se pretende com estes enunciados e ensinar regras básicas de estruturação de um texto, dando-lhes a conhecer o percurso da composição (concepção, redacção, revisão).

E o aluno é, não só perseguido, desde que enceta o seu percurso escolar, pelas palavras “Redacção”, “Composição”, às quais vai gradualmente ganhando e

desenvolvendo um sentimento de aversão, como também os temas que lhe são propostos pecam por serem pouco ou nada motivadores, completamente alheados das suas solicitações ou interesses.

Para se estar motivado, para se escrever bem, é necessário sentir o assunto, ter alguma opinião a esse respeito, que o tema não seja para o escritor perfeitamente inócuo, árido. Naturalmente que o aluno escreve amiúde as respostas às questões que lhe são colocadas nos testes e nos exercícios das diferentes disciplinas curriculares, mas, mesmo essas devem ser alvo de um trabalho que possibilite uma progressiva desenvoltura no aluno.

Alguns professores encaram o mundo das novas tecnologias como um dos grandes inimigos da escrita, sobretudo pelo recurso à abreviação e formas diferentes de grafar as palavras. No entanto, a comunicação escrita, embora gradualmente contaminada pelo recurso a diversas abreviaturas, siglas ou substitutos de palavras (os *emoticons*, por exemplo), existe. E os jovens mesmo que possam resumir a sua experiência de escrita às mensagens enviadas por telemóvel (*SMS*) ou a períodos de “conversação” nas salas de *chat*, na Internet estão a praticar e a criar hábitos de escrita desenvolvendo, inclusive, a capacidade de síntese dado o reduzido número de caracteres de que se dispõem para produzir os seus enunciados.

Naturalmente, importa que os professores tenham consciência da necessidade de atender a todos os cambiantes que caracterizam a vida dos indivíduos, pois só desse modo será possível que os alunos venham a descobrir as suas capacidades e competências e os diferentes modos segundo os quais as podem materializar ou concretizar.

Subentende-se, de igual modo, que uma outra mudança se impõe para além da premente actualização pedagógica da escola. Falamos obviamente de um objectivo mais lato e ambicioso: a sua organização.

CAPÍTULO III

AS TIC NA ESCOLA

1. AS TIC NA ESCOLA: UM LIMIAR PARA O PRAZER DA ESCRITA

“... as novas tecnologias oferecem, como instrumentos de educação de crianças e adolescentes, uma oportunidade sem precedentes de responder com toda a qualidade necessária a uma procura cada vez mais intensa e diversificada. As possibilidades e vantagens que apresentam no campo pedagógico são consideráveis.”

Jacques Delors, (1996:164)

Ao atentarmos nas palavras de Jacques Delors, mesmo há distância de uma década, facilmente poderemos concluir que a escola deve ser hoje um lugar de múltiplos desafios no campo pedagógico, pois encontramos-nos nos antípodas do sistema de ensino tradicional, baseado na memorização e na mera reprodução de saberes. Na verdade, a escola deve facultar a formação integral dos alunos e não ser encarada como mera transmissora de conhecimentos, como acontecia no passado em que a escola pretendia transmitir saberes de forma igual a todos os indivíduos, entendidos como um todo homogêneo, sem qualquer espaço de individualidade.

Naturalmente, os professores devem ser envolvidos desde cedo em todo este processo conducente à mudança, recorrendo a uma multiplicidade de recursos e processos de operacionalização que possam responder cabalmente a aspectos que se estendem ao longo de várias áreas, desde a da pedagogia e da psicologia, passando pela da sociologia.

Numa sociedade em constante mudança, onde impera o desenvolvimento tecnológico, a educação terá de corresponder às necessidades daí decorrentes e enfrentar os novos desafios. A escola deve começar a preocupar-se em acompanhar essa evolução.

Vários autores sugerem ser cada vez mais importante possibilitar o contacto dos alunos com o mundo das novas tecnologias, mais concretamente com o computador. Essa experiência com tecnologias permite, por um lado proporcionar um desenvolvimento das crianças, o mais de acordo possível com as exigências do meio onde estão inseridas e, por outro lado, tirar partido de todas as vantagens desta tecnologia que é um importantíssimo recurso educativo, com capacidades e potencialidades a diversos níveis.

A integração do computador, por exemplo, no universo das tecnologias educativas data da década de 80 do século passado, com aquilo que se denominou por ensino-aprendizagem assistido por computador. Esta verdadeira revolução no ensino e nas mentalidades só foi possível graças à expansão comercial dos microcomputadores pessoais e com os trabalhos pioneiros de Skinner e seus seguidores, à volta do ensino programado e das *teaching machines*, já nas duas décadas anteriores, isto é, nos anos 60 e 70.

No entanto, o entusiasmo verificado, nem sempre foi constante ou em sentido ascendente. Aconteceu mesmo que, passada a fase inicial em que todos pareciam rendidos às suas potencialidades, o uso dos computadores na sala de aula foi esmorecendo. A essa mesma realidade alude Velasco (2004:26): “Tal entusiasmo fue como un globo inflado com gás que fue perdiendo hinchazón hasta quedar reducido a la mínima expresión, apenas en unos cuantos profesores que continuaron en el empeño”.

Se adoptarmos um ponto de vista histórico, o computador e as tecnologias a ele associadas são os exemplos mais recentes das tecnologias colocadas à disposição da escola e conseqüentemente do processo de ensino-aprendizagem, visto que o século XX foi pródigo no aparecimento de múltiplas e contínuas inovações: cinema, rádio, televisão, sistemas de leitura, gravação áudio e vídeo, entre outros, que ajudaram a mudar o espaço aula enquanto, simultânea e progressivamente, o abriam ao exterior.

Apesar de nenhuma destas tecnologias ter sido especificamente concebida para o sistema educativo, a sua rápida – e quase unânime – implantação na sociedade levou a que se viesse a revelar necessária a sua entrada no sistema educacional, evitando o seu desfasamento relativamente às necessidades e exigências sociais. Não podemos, portanto, alhear-nos do facto de os professores, os alunos e demais membros da comunidade educativa integrarem já estas tecnologias no seu dia-a-dia de forma contínua e natural.

O computador tornou-se a atracção, pela natureza interactiva e motivacional que proporciona ao seu utilizador e pelas mudanças que opera, muda o modo como lemos, construímos e interpretamos textos, como asseveram Self & Hilligoss (1994), permitindo também um grande espaço de autonomia e criatividade. Na opinião de Costanzo (1994:11), para citar uma entre muitas outras possíveis, os computadores alteram a forma como muitos de nós lêem,

escrevem e pensam, “*from the home and the classroom to the market and the workplaces, computers are reshaping the environments in which language is learned, produced, and practiced*”.

O processador de texto e as bases de dados passam a significar uma relevante fonte de recursos para utilização dentro da sala de aula. O primeiro constitui um instrumento informático com grandes potencialidades no desenvolvimento de competências de escrita e leitura. Com ele, o computador assume o papel de ferramenta que permite concretizar a natureza abstracta das nossas operações mentais, a *machine to think with*, como refere Papert (1980) na sua obra *Mindstorms*.

Por seu lado, as bases de dados devem ser reconhecidas como um auxiliar precioso em todas as áreas, pois permitem a sistematização e a organização de dados linguísticos e textuais, contributos fundamentais ao desenvolvimento do espírito de rigor científico. Conscientes desta importância crescente, vários programas têm vindo a ser concebidos para o ensino das línguas e uma série de aplicações encontram-se já disponíveis para serem empregadas na sala de aula.

Longe vai o tempo do primeiro computador utilizado para realizar cálculos matemáticos complexos. Hoje, muitas outras disciplinas aderiram à sua introdução na sala de aula, renderam-se à sua utilização, após reconhecerem as quase infinitas potencialidades que o mesmo pode trazer para o contexto escolar.

A escrita é uma das áreas mais recentes e mais rápidas de crescimento da aplicação do computador, em especial o processador de texto. Este veio trazer outras formas de escrever, de capacitar o utilizador a fazer melhor e a criar coisas novas, bem como a orientar a escrita em diferentes direcções.

Sem nos deixarmos seduzir ou arrebatados pela utopia das novas tecnologias, somos capazes de reconhecer que elas podem trazer à escola uma nova ferramenta onde a aprendizagem acontece pela construção e descoberta, e onde a sala de aula pode transformar-se num espaço apropriado a um ensino e aprendizagem colaborativos e ao atendimento das diferenças individuais. A transformação da escola passa, por um lado, pela mudança da postura dos profissionais do ensino e dos próprios alunos, e por outro, pela necessidade que se impõe em repensar os processos educacionais, devendo utilizar todos os recursos disponíveis, incluindo o computador.

Felizmente, parece ser esta a atitude que as nossas escolas têm vindo a adoptar, já que se vão progressivamente apetrechando com computadores: cada vez mais usados como recursos educativos com inúmeras potencialidades didácticas e pedagógicas.

Contudo, a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação não pode, numa perspectiva demasiado redutora, ser considerada apenas como uma mudança tecnológica.

A correcta utilização do computador e a consequente exploração do diversificado *software* educativo podem ser instrumentos muito eficazes para melhorar o processo de ensino/aprendizagem em diferentes áreas curriculares. O computador pode proporcionar um ensino individualizado, facilitador da aprendizagem, sobretudo em situações de alunos com Necessidades Educativas Especiais, pois pode assumir-se como o principal recurso para a recuperação desses alunos ou ser utilizado como complemento do ensino normal, como mais um recurso entre outros.

Pela importância que é actualmente atribuída ao uso do computador em contexto educativo, pretendemos com este trabalho reflectir sobre a problemática da sua integração na escola e verificar em que medida o seu uso pode contribuir para o desenvolvimento de competências académicas, cognitivas e sócio-afectivas em crianças com Necessidades Educativas Especiais.

2. A ESCOLA NA ERA DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Embora a informática se tenha desenvolvido sobretudo – e de forma célere e quase universal – ao longo das últimas quatro décadas, não podemos abstrair-nos do facto de, na realidade, as suas origens serem bastante mais remotas, pois desde sempre o homem sempre pôde socorrer-se da ajuda de artefactos e máquinas, na expectativa de que estes pudessem facilitar a realização de operações mais ou menos complexas.

Das muitas definições existentes apresentamos apenas uma, aquela que constitui, de forma clara e sucinta a melhor enunciação das suas potencialidades e utilização: “*ciência do tratamento automático da informação*”. O termo

informação é reconhecido como dados que se capturam, se ordenam, se manipulam e dão, depois, lugar a novos dados de que se necessita. Estas operações são chamadas tratamento ou processamento, que devem ter um carácter automático, isto é, sem a intervenção humana, pois os computadores encarregam-se desse trabalho (Vaquero e Chamizo, 1987).

O aparecimento das tecnologias informáticas ou novas "*literacy techniques*", como também lhes chamam, teve na sociedade repercussões inigualáveis no passado.

Naturalmente, sempre que algo de novo ocorre na sociedade, surge também um infindável número de questões que se levantam, indagando sobre os efeitos positivos ou negativos dessa inovação. O aparecimento do computador não constituiu excepção, pelo que trouxe consigo algumas vozes mais críticas que justificaram o seu aparecimento com o objectivo de alertarem as pessoas sobre eventuais consequências pedagógicas nefastas deste instrumento. Assim, verificou-se a necessidade de dar resposta cabal a todas estas dúvidas e inquietações que têm preocupado investigadores e pedagogos, sobre se os computadores restringem a linguagem das crianças. A este nível, parece-nos digna de nota a resposta facultada por Daniel Chandler (1985), ao defender que os computadores podem estimular a linguagem escrita num contexto de actividades colaborativas.

Este pensamento vem reforçar e, em certa medida, tornar mais inequívocas as vantagens que advêm do uso desta tecnologia no ensino, de modo que, o uso do computador não só envolve um tipo diferente do uso da língua, mas também um modo diferente de pensar e poderá vir a transformar-se num poderoso agente de mudança e motivação.

O rápido desenvolvimento das tecnologias multimédia em geral e da Internet em particular, implica que os sistemas educativos se interroguem sobre o comportamento a ter e a desenvolver face a estas novidades, o que leva a que a questão do lugar e da função dos computadores nos estabelecimentos de ensino tenha de continuar a colocar-se.

3. AS TIC EM CONTEXTO EDUCATIVO

No século XVIII teve início uma grande revolução, a revolução industrial, cujo objectivo geral era a transformação e controlo da energia para a aplicar adequadamente na fabricação. Hoje, em pleno século XXI estamos em condições de falar de uma outra revolução, a revolução informática, cujo objecto é a informação, isto é, dados, conhecimentos e programas que se plasmam na sociedade e no indivíduo em transformações notáveis.

Durante muito tempo, o computador foi considerado reservado aos alunos com dificuldades. Hoje, perdido esse estigma e perspectiva redutora, é considerado um utensílio ao serviço das aprendizagens de todos e encarado na perspectiva de uma ferramenta de trabalho que oferece novas possibilidades ao sistema educativo.

Com efeito, a introdução da informática no ensino permitiu que a escola pudesse efectivamente abrir-se ao exterior, forneceu aos professores a ferramenta necessária ao exercício da sua profissão e tornou mais apelativa a aprendizagem aos alunos porque, para Vaquero e Chamizo (1987:34), o *"uso generalizado dos computadores no ensino e em casa elevará o nível intelectual e a capacidade de trabalho mental, acostumando-nos a pensar de uma forma mais intensa e precisa, maior concentração e muito menos esforço"*.

O mundo de hoje encontra-se em constante devir. Incontornável fugir ao progresso. As TIC, em particular as ligadas aos computadores e às comunicações, têm um papel cada vez mais decisivo em todos os domínios da actividade humana. Estas tecnologias alteraram profundamente não apenas os processos de produção de bens materiais, mas também os processos de difusão das ideias e, conseqüentemente, os modos de viver em sociedade, fazendo surgir novas metas e novas exigências para a educação.

Torna-se, assim, fundamental que a educação comece a preocupar-se em acompanhar essa evolução de forma a dar resposta às necessidades crescentes e ser capaz de enfrentar os novos desafios.

A capacidade de lidar com informação assume hoje, e mais do que nunca, uma maior importância em todas as esferas da sociedade. É, pois, importante desenvolver desde muito cedo, nas crianças, uma certa desenvoltura neste domínio, de modo a saberem onde procurar a informação pretendida, seleccioná-

la, interpretá-la, orientar o seu processamento e avaliar os respectivos resultados. É igualmente importante saber usar o computador como um instrumento de comunicação e aprendizagem (Ponte, 1992).

A introdução das TIC em educação não tem de nunca ser associada à ideia de substituição dos recursos existentes - quadro, giz, professor - pelo computador, mas encarada como uma mudança do modo como se aprende, das formas de interacção entre quem aprende e quem ensina, do modo como se reflecte sobre a natureza do conhecimento (Schwartz, 1989).

Teodoro e Freitas (1992:28), afirmam que as TIC permitem:

“Disponibilizar ferramentas que ajudam a deslocar o centro do processo ensino/aprendizagem para o aluno, favorecendo a sua autonomia e enriquecendo o ambiente onde a mesma se desenvolve. Permitem a exploração de situações, que de outra forma seria muito difícil realizar. Possibilitam ainda a professores e alunos a utilização de recursos poderosos, bem como a produção de materiais de qualidade superior aos convencionais”.

Segundo Ponte (1992), o que está em causa não é uma simples actualização pedagógica da escola, mas a sua organização em função de novas necessidades e de novos objectivos sociais. Daí que introduzir os computadores no ensino não deva ser perspectivado à margem do processo educativo em geral. Problemas como o domínio dos programas pelos professores, a reflexão sobre os objectivos educacionais visados, a forma de os concretizar, de avaliar os resultados e os processos de formação são, sem dúvida, fundamentais.

Para Papert (1988), a utilização educativa do computador deverá ser orientada para criar contextos que favoreçam o desenvolvimento de formas específicas do conhecimento. Este autor julga existir uma forte ligação entre os aspectos cognitivo e afectivo no desenvolvimento do conhecimento. Considera também que o contacto com computadores pode ter efeitos profundos no pensamento das pessoas.

Neste domínio, parece-nos também muito pertinente a opinião de Ali & Ganuza (1997:207), quando afirmam:

“Comparou-se o advento da sociedade da informação com o que aconteceu com a invenção da imprensa. Estes novos métodos que nos permitem inter

conectarmos e comunicarmos praticamente com qualquer ponto do globo de forma instantânea, exigem que o utilizador aprenda a manejar as novas ferramentas, podendo acontecer que a sociedade se divida entre aqueles que sabem manejá-las e os que não sabem, e estes serão considerados como analfabetos informáticos ocorrendo as diferenças entre as sociedades e dentro da mesma sociedade entre os indivíduos que a compõem”.

As TIC são a quarta revolução da comunicação humana, paralelamente à linguagem falada, à leitura e à escrita. Mas não é a simples exposição ao computador que irá permitir alguma alteração cognitiva ou funcional de qualquer *handicap*. É o professor, com a sua intervenção intencional, quem poderá desempenhar um papel crucial no desenvolvimento do aluno (Shannon e Weaver, 1977, citado por Fonseca, 1988).

Ponte (1992:5), afirma que “quem não for capaz de utilizar e compreender minimamente os processos informáticos correrá o risco de estar tão desinserido na sociedade do futuro com um analfabeto o está na sociedade de hoje”. O problema surge, sobretudo, quando o professorado não possui a preparação suficiente para utilizar os recursos que a Internet põe à disposição dos usuários.

Turkle (1989) afirma que o computador é uma ferramenta particularmente rica para servir uma tal variedade de objectivos. Considera ainda que influi no processo de formação da criança e no desenvolvimento da sua personalidade na maneira de encarar o mundo.

O computador, graças à sua interactividade, à sua animação e às possibilidades de lidar com questões de controlo e de domínio, intervém realmente tanto no desenvolvimento cognitivo como no emocional e na aprendizagem da autonomia (Ponte, 1989).

Para Rodrigues (1988), o computador, enquanto utensílio pedagógico, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, motoras, de linguagem ou pré-aptidões para as aprendizagens escolares. Este autor defende também que o computador pode ser um poderoso meio de luta contra o insucesso escolar porque, diz, tem-se observado que alunos com dificuldades de aprendizagem no sistema tradicional ficam mais motivados quando fazem uso do computador e revelam melhor os seus talentos.

É certo que o computador não é o único responsável pelas mudanças. Contudo, a sua correcta utilização e a consequente exploração do variado

software educativo podem constituir um instrumento eficaz para o processo de ensino aprendizagem, inserindo-se no contexto curricular das diversas áreas como mais um meio de aprender. Podem proporcionar um ensino individualizado, facilitador da aprendizagem, propício a situações de alunos com Necessidades Educativas Especiais. O computador deve converter-se num instrumento utilizado de forma a poder constituir um aliado eficaz do trabalho escolar e proporcionar aos alunos a sua utilização para a resolução de problemas.

Perante o exposto, podemos depreender que o uso e a prática do computador, na escola, se revelam como algo com bastantes potencialidades formativas e educativas, pelo que a escola, sendo parte integrante da sociedade, não deve, de modo algum, ficar alheia a todo o progresso, a todas as mudanças. Deve, antes, possibilitar estes novos conhecimentos educacionais a toda a população escolar.

As TIC permitem promover a aprendizagem em cooperação. Projectos como a elaboração de uma história em conjunto ou a produção do jornal escolar são actividades que oferecem aos alunos a oportunidade de serem criativos e de trabalharem em grupo. Segundo Gonçalves (1995:28):

“A importância da comunicação oral não deve ser subestimada. A estratégia mais plausível será a formação de pequenos grupos para o uso do computador na aprendizagem linguística. A percepção do que se vai passando gera a conversa, a discussão e a interacção entre os utilizadores e não meramente com o computador”.

Para que a integração do computador no ensino-aprendizagem tenha êxito é necessário que este esteja inserido no projecto global da escola e que as actividades realizadas com o apoio deste meio informático sejam um complemento das actividades educativas gerais: estamos claramente em presença de um contexto em que importa estreitar a relação íntima que pode existir entre o passado e o presente.

No entanto, é imperioso reflectir igualmente sobre eventuais contra-indicações, uma vez que nenhuma tecnologia ou processo é isento delas, nomeadamente quando se aplicam ao processo de ensino-aprendizagem. Nesta, como em todas as situações que caracterizam a vida quotidiana, impõe-se que o bom senso prevaleça, pois só assim se

poderá atingir a maior rentabilidade e eficácia que as novas tecnologias colocam ao serviço de todos quantos a elas recorrerem.

Importa, pois, ter consciência plena de que o excesso de informação global tende a desenraizar os indivíduos das respectivas sociedades, fazendo-os pairar no que já é conhecido por "*cibermundo*". O contacto com este mundo virtual – que para muitos funciona como um substituto do mundo real – é muitas vezes responsável pelo distanciamento progressivo do local onde habitam e dos seus semelhantes mais próximos. O excesso de informação (ou de estímulos) acaba frequentemente por originar diferentes consequências, ou pode gerar uma ausência de conhecimento estruturado sobre a realidade envolvente, ou tornar-se em desinformação.

Conscientes de todos estes condicionalismos e lembrando as palavras de Marx quando criticava a fábrica e o condicionamento do homem pela mecanização, defendemos que a introdução do computador na educação deve ser acompanhada por um conjunto de atitudes críticas evitando que o virtual substitua o real; que o computador padronize a vida, limitando a criatividade. Não podemos encarar a vida – e o processo de ensino-aprendizagem – como se, sem o computador, deixasse de haver alternativas. Há que criar um distanciamento de modo a que essa preciosa ferramenta não domine o professor e o aluno, modelando-lhes a sua capacidade, deformando a criatividade e o espírito crítico; que o ensino se reduza a "*aprender a usar*" em vez do "*aprender a aprender*", onde a ferramenta se revela e assume mais importante que o conteúdo.

Dado o seu carácter algo recente e pouco distanciado na linha temporal, ainda é difícil saber, no presente, o impacto que alguns tipos de tecnologias conhecem junto das crianças e jovens. Por isso, é essencial que dentro do contexto educativo não se queimem etapas, isto é, que todo o processo decorra gradual e sistematicamente. Se tal não ocorrer corre-se o risco de poderem vir a registar-se desajustes futuros. Daqui resulta a prioridade que a educação/formação actual tem em desenvolver nos alunos o pensamento crítico e a capacidade de resolução de problemas em diferentes situações.

Apesar destes potenciais efeitos "nocivos" das tecnologias de informação e comunicação, uma ressalva se impõe: reconhecer que elas possibilitam igualmente conceber o ensino/formação de uma forma mais estimulante. Tudo depende do modo como forem concebidos os programas e também da forma como vierem a ser utilizados e explorados pelos professores de quem se espera também um contributo

essencial, embora estejamos conscientes de que, para alguns, poder significar uma mudança demasiado radical ou repentina.

Na verdade, estas novas tecnologias que temos vindo a abordar disponibilizam um inestimável conjunto de instrumentos que contribuem para colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem (papel que é seu, de direito e do qual é a célula fundamental), favorecendo a sua autonomia, desenvolvendo o seu espírito crítico e a criatividade, e adequando-se facilmente aos seus ritmos de aprendizagem e indo ao encontro dos seus interesses. Para Coll (1991:179):

“E mediante a realização de aprendizagens significativas que o aluno constrói, modifica, diversifica e coordena os seus esquemas e deste modo estabelece redes de significados que enriquecem o seu conhecimento do mundo físico e social e potenciam o crescimento pessoal”.

Se atentarmos neste contributo, facilmente podemos concluir que privilegiar as comunicações interpessoais entre professor e aluno, o intercâmbio disciplinar, a organização de trabalhos colectivos e o envolvimento dos jovens em tarefas cooperativas são, então, algumas das suas potencialidades.

Os avanços tecnológicos, em especial aquele que se tem verificado no domínio da informática e muito especialmente no campo da Internet, importaram indiscutíveis progressos na nossa vida que possibilitam – e possibilitarão – grandes e pequenas conquistas impossíveis de sequer imaginar há décadas.

O facto de termos estas conquistas tão presentes e disseminadas no nosso quotidiano faz com que, muitas vezes, nos alheemos da própria realidade e não nos apercebamos da sua importância ou da sua omnipresença.

4. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E MEIOS TECNOLÓGICOS

A escola actual deve reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos alunos, adaptando-se aos diferentes ritmos de aprendizagem, às experiências e à inter-relação da criança com o meio, através de adaptações curriculares, de estratégias pedagógicas diversificadas e de uma boa organização escolar. Todas

estas iniciativas deverão estar envoltas num espírito de colaboração/cooperação entre os vários parceiros educativos, de modo a garantirem um bom nível de educação para todos.

Segundo Fonseca (1984), para que seja conseguido um desenvolvimento pleno das suas capacidades, é fundamental fornecer às crianças com Necessidades Educativas Especiais uma intervenção educativa especializada, assim como meios e cuidados especiais, que variam segundo as necessidades específicas de cada um. A criatividade e a capacidade de inovação poderão ser qualidades inerentes ao próprio indivíduo mas, se não forem estimuladas por uma formação adequada, podem nunca ser reveladas em toda a sua plenitude.

E se dúvidas não há quanto aos benefícios reais das Tecnologias de Informação e Comunicação para o cidadão comum, certezas sobejam, quando falamos dos que, no particular contexto do *handicap*, físico e/ou mental, se sentem excluídos da sociedade.

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, permite e potencia a existência novas perspectivas na participação das crianças com Necessidades Educativas Especiais, podem *normalizar* as vidas de quem já não procura a excelência, mas a verdadeira oportunidade de se afirmar cidadão. Facilitarão, deste modo, o acesso ao conhecimento, à aprendizagem, à ocupação dos tempos livres, ao lazer, ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, ao contacto com grupos de interesse comuns; evitarão a exclusão e contribuirão para uma integração plena.

A vivência escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais pode ser francamente enriquecida pelo recurso às TIC. Neste sentido, Correia (2002:71) atribui-lhes dois objectivos fundamentais:

- Aumentar a eficiência e desvantagem destes alunos, aumentando a sua integração escolar e social;
- Desenvolver capacidades para aceder e controlar tecnologias com determinado nível de realização.

As TIC revelar-se-ão, então, um valioso instrumento, uma preciosa ajuda, pois não só diminuirão as incapacidades e desvantagens reveladas pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais como, simultaneamente, lhes franquearão as portas à integração escolar e social.

O computador na sala de aula, devidamente utilizado pelo professor, pode revelar-se um recurso muito versátil, de modo a poder responder à diversidade e às necessidades prementes das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Deste modo, e como refere Machado (1992: 82), alguns dos programas de computador “serão de extrema utilidade para a recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem”.

O computador pode favorecer propostas de apresentação lúdica e muito interactivas, excelente modo que estimula o aluno a evidenciar melhor o seu desempenho. Nesta linha de pensamento, Ponte (1992:133) sustenta que a generalidade dos resultados, dos estudos realizados sobre o efeito do computador no processo de ensino-aprendizagem, apontam para contribuições positivas “(...) globalmente, a maioria das indicações aponta para a possibilidade de desenvolver novas estratégias cognitivas, para a criação de sentimentos de autoconfiança, maior responsabilização do aluno pelo seu próprio trabalho, novas relações professor-aluno e laços de cooperação e interajuda entre alunos”.

Correia (1997:167), alerta para o facto de que “ não se pode esperar que as tecnologias conduzam a um sucesso automático, por parte do aluno, ou por si só venham a provocar uma substancial revolução pedagógica”.

Na opinião de Amante (1993), para que o computador proporcione motivação e interesse nas crianças em geral e nas crianças com Necessidades Educativas Especiais em particular, é necessário desenvolver *software* educativo com qualidade e de acordo com as reais necessidades educativas dos alunos.

Interessante é, por exemplo, um estudo feito no Brooklands Technical College, por Middlemas (1991), envolvendo estudantes com DA. Este trabalho centra-se no uso que os alunos fazem dos computadores para realizarem trabalhos de língua.

Neste estudo, refere-se que os estudantes consideraram que faziam menos esforço e produziam maior volume de trabalho escrito utilizando um processador de texto do que escrevendo à mão; apontaram como algumas vantagens o facto de julgarem o teclado mais fácil de usar do que a caneta e o lápis; alguns também acreditaram que o facto de poderem ver no écran o que tinham escrito, lhes dava uma melhor perspectiva do texto; outros referiram que deixaram de se preocupar com a sua ortografia; todos gostaram da qualidade, em termos de impressão, dos seus trabalhos.

Estes alunos desenvolveram também o pensamento criativo e a linguagem falada. Alguns elementos que, por norma, eram tímidos, consideraram mais fácil discutir o seu trabalho e as suas ideias com o computador como se ele fosse uma “terceira pessoa” neutra. Eles podiam falar para a máquina em vez de falarem para o grupo, ganhando assim alguma experiência para discurso público. Ainda nas sessões dedicadas a actividades de escrita criativa, verificou-se que os estudantes que normalmente tinham dificuldades em se expressarem adequadamente no papel, faziam-no mais facilmente através do computador.

Perante estas experiências, verificou-se que o computador pode contribuir para resolver algumas das dificuldades destes estudantes no domínio da língua, sobretudo as que dizem respeito à escrita. Com efeito, para os que têm problemas com o lado mecânico da escrita à mão, o processador de texto é um meio menos frustrante de verter os seus pensamentos para o papel. A utilização deste programa revelou ainda ter uma influência positiva nos casos de problemas de concentração em situação de sala de aula; dificuldades em pensar de uma forma lógica por parte de alunos com Necessidades Educativas Especiais; dificuldades de gramática e de ortografia, o que inibia os estudantes de escreverem à mão. Em todos os casos o computador ajudou a organizar, corrigir e editar melhor o trabalho, revelando-se uma ajuda eficaz e preciosa para os estudantes expressarem os seus pensamentos, por escrito.

Mediante tais factos e pensando que as novas tecnologias são um meio atractivo, inovador e, por isso, muito motivador para os nossos alunos, não poderíamos deixar de conciliar a utilização desses meios que colocaram ao nosso dispor, com a intervenção pedagógica pretendida.

Paulo Dias (1994) reforça também a ideia de que as aplicações informáticas podem constituir não só meras ferramentas de trabalho como também ambientes que favoreçam a expansão da actividade de comunicação e cognição do utilizador. Não é o computador por si só que contribuirá para o desenvolvimento cognitivo ou afectivo da criança, as interacções entre alunos e professores, o tipo de situações a que os alunos são expostos ou criam, isto é, aquilo que caracteriza uma certa comunidade de prática, constituem os aspectos determinantes no processo de aprendizagem.

Considerando tudo aquilo que, até ao momento, afirmámos, sentimos necessidade de salvaguardar que o computador não é, de todo, a solução para

todos os problemas e, nesta linha de pensamento Machado, (1992:83) afirma que “de modo algum, se pode apresentar as Tecnologias de Informação e Comunicação como a porta mágica que vem resolver todos os problemas de professores e alunos”.

5. O COMPUTADOR COMO MOTIVAÇÃO

Se o grande objectivo da escola é o “sucesso escolar e educativo” ou a obtenção de “homens formados”, é necessário que recorramos a todos os meios para se alcançar um produto de qualidade, ou seja, que disponhamos dos meios necessários ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno, no aspecto intelectual, sócio-educativo, psicomotor e cultural, com vista à sua correcta integração na comunidade. Logo, é fundamental que todos os que estão, directa ou indirectamente relacionados na construção de um sucesso escolar e educativo efectivo, tenham interiorizado o grande objectivo da escola de hoje.

Proporcionar aos alunos um ambiente motivador, de descoberta, de construção activa do desenvolvimento intelectual, torna-se possível colocando as crianças perante o desafio que lhes podem proporcionar certos programas de computador, mas numa fase em que eles dominem as ferramentas da máquina.

Segundo Ponte (1997:9), seria erróneo e pouco sensato pensar-se que o simples facto do professor se disponibilizar para utilizar o computador na sala de aula vai, por si, resolver os problemas de motivação e interesse e, citando Papert, afirma que este “não se cansa de sublinhar a importância da vertente afectiva da aprendizagem... de como se aprende efectivamente quando se está verdadeiramente interessado no assunto”.

Esta motivação e o envolvimento dos alunos deverão ser canalizadas para a intervenção relacionada com a superação de dificuldades sentidas, tentando desenvolver a auto-estima, as capacidades académicas e o sentido da responsabilidade, o seu espírito crítico, incentivando-os para a sua autonomia e empenhamento na resolução dos seus problemas. Crianças intrinsecamente motivadas são crianças com caminho aberto para aprendizagens significativas, porque, como pensa Papert (1997:150), “basear o desempenho intelectual em

algo pessoalmente significativo é sempre vantajoso, mesmo para os adultos, e que uma das grandes vantagens de se trabalhar em computadores reside nas possibilidades existentes de se fazer exactamente isso”.

A escola deve encarar a utilização do computador numa perspectiva construtivista, de desenvolvimento de capacidades, exigindo do aluno uma atitude permanente de actor, construtor e explorador, considerando-o um instrumento que enriquece as estratégias pedagógicas do professor e estimula métodos mais incentivadores da criatividade, actividade, participação, colaboração e iniciativa dos alunos; ferramenta de visualização, simulação, análise, síntese e organização do conhecimento; potenciadora da criação de novas dinâmicas sociais da aprendizagem; suporte de novas estratégias da escola; mecanismo de adaptação dos contextos educativos a características particulares dos alunos.

A meta para “a promoção para o sucesso educativo”, se a entendermos numa perspectiva de necessidade absoluta, exige a todos os intervenientes um espírito mobilizador capaz de transformar a escola num espaço de formação pessoal e social onde todos se sintam realizados e unidos na busca de novas alternativas e de respostas aos desafios da sociedade moderna.

Assim, recentemente, as TIC conheceram um grande sucesso e assumiram-se como um precioso e inestimável coadjuvante do professor no domínio da motivação dos alunos. Com efeito, elas conseguem transportar a realidade para dentro da sala de aula e, por isso, criar contextos de comunicação real. Reside neste facto uma das suas maiores potencialidades, pois os outros recursos audiovisuais – por mais cuidado que se verifique na sua preparação e por mais interessantes que sejam – não conseguem verter a realidade para o recinto escolar, pois o contexto é sempre, e apesar de tudo, o da sala de aula e todas as situações de comunicação criadas são sempre artificiais.

Esta nossa convicção não pretende escamotear ou negar a importância e a capacidade motivadora que outros recursos pedagógicos como gravuras, filmes, canções ou diálogos gravados, por exemplo, podem representar. Contudo, as TIC, e muito especialmente o computador, conseguem substituir praticamente todos os outros recursos, abrindo, além disso, a porta a novas e estimulantes possibilidades no domínio do audiovisual e da sua utilização como forma de motivar os alunos.

A combinação de um computador com um projector multimédia, por exemplo, permite substituir com muito êxito o quadro preto, o flanelógrafo, o retroprojector e o projector de diapositivos, através da utilização de slides elaborados em *PowerPoint* que pelas suas características é factor acrescido de motivação.

6. PROFESSORES E COMPUTADORES

Sendo inquestionável o valor das novas tecnologias de informação e comunicação, como recurso de que o aluno pode dispor para o auxiliar na construção de contextos que estabeleçam a ligação entre os conteúdos fragmentados que a escola privilegia e a sua própria realidade, esse valor não parece ser independente de um docente consciente do seu papel como gestor de recursos informativos, de forma a orientar o aluno numa aprendizagem participada e sua.

Alguns professores ainda encaram as novidades com alguma desconfiança, embora cada vez mais esse medo da perda de autoridade, ou essa insegurança perante as TIC, seja banido por aqueles que querem fazer do ensino algo que prepare realmente cidadãos, satisfeitos e com elevado grau de auto-estima, capazes de ultrapassar os desafios que a vida lhes vai impondo.

Para Varela de Freitas (1997), o verdadeiro problema que, nos nossos dias, se coloca a um professor é reflectir sobre os fundamentos teóricos da sua acção na sala de aula, daí ser muito importante adoptarmos uma atitude reflexiva que nos conduza à compreensão do porquê de algumas das nossas actividades na escola. Ainda segundo Varela de Freitas (1997) da interacção entre o professor a quem cabe ensinar e o aluno a quem cabe aprender, nasce o processo de ensino-aprendizagem. Este processo de ensino, nos dias de hoje, não pode alienar-se da revolução tecnológica que atravessamos e se desenvolve a um ritmo avassalador. Muito pode aprender-se com as novas tecnologias, pois estas podem facilitar uma aprendizagem construtiva.

Os professores devem ter uma função (re)criadora sistemática. Esta é a única forma de se proceder quando se enfrentam alunos e contextos de ensino

com características tão diversificadas, como sucede em todos os níveis de ensino. Um professor não pode ser conceptualizado como um reproduzidor das orientações do currículo, dos manuais escolares, da formação que recebeu. Também não pode ser conceptualizado como um criador de tudo o que deve utilizar na sala de aula e fora dela. A sua função é uma função de criação e de recriação sistemática, que deve considerar o contexto em que se desenvolve a sua actividade e a população alvo dessa actividade.

O docente deve ser concebido, portanto, como um profissional do ensino (no que diz respeito à sua actividade com os alunos) e como um profissional da aprendizagem (no que se refere à sua própria educação). A utilização educativa do computador não é excepção a esta concepção.

O papel do professor é, pois, o de escolher criteriosamente os recursos tecnológicos e integrá-los de forma pedagogicamente correcta nas estratégias de ensino-aprendizagem que melhor respondam às necessidades dos alunos.

Nesse sentido, ao nível do 1º Ciclo, importa determo-nos um pouco nas palavras de Pacheco (1998:164):

“O exercício da monodocência remete o professor primário para o refúgio da sua sala com os seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falta competência multidisciplinar. Entregue a si próprio e a uma especialização generalista, o professor primário pouco ou nada aprofunda. Encerrado numa sala, por vezes em horários diferentes dos de outros professores, como poderá partilhar, comunicar, desenvolver um projecto comum?”

Com efeito, a maior parte dos professores deste nível de ensino continua a exercer a sua docência num ambiente que se caracteriza pelo isolamento – quase nos atreveríamos a classificá-lo de claustrofóbico – o que se traduz na inexistência de qualquer hipótese de observar a forma segundo a qual os seus colegas trabalham e com os quais poderia trocar experiências e saberes, reflectindo sobre os principais obstáculos ou práticas, numa perspectiva de ensino em que todos poderiam sair a ganhar.

No entanto, este cenário de partilha e reflexão não existe na maior parte das nossas escolas. As paredes da sala de aula continuam a funcionar como uma blindagem que esconde ou protege a prática docente das influências ou interferências exteriores. Este isolamento promovido por muitos professores

acaba por se traduzir em alguns problemas. Hargreaves (1998), por exemplo, defende que esta valorização excessiva do isolamento, embora signifique que a sala de aula pode ficar imune a críticas, significa igualmente que o professor fica privado de fontes de elogio e de apoio ao seu trabalho, pois o *feedback* por parte de outros professores relativamente ao seu mérito, valor e competência não pode, naturalmente, ocorrer.

O trabalho colaborativo entre professores é fundamental para o sucesso das aprendizagens realizadas pelos alunos e os computadores são uma das ferramentas a utilizar para que se quebrem as tradicionais barreiras e os docentes encarem definitivamente a necessidade de uma colaboração efectiva entre pares.

Aliás, no Relatório Mundial de Educação, UNESCO (1998:118) pode ler-se que os computadores são utilizados com três funcionalidades fundamentais:

“primeiro, a tradicional, ou seja, facultar aos alunos a aquisição de um nível mínimo de conhecimentos de informática; segundo, como meio de suporte e enriquecimento do currículo; terceiro, como meio de interacção entre professores e alunos, entre alunos e entre professores.”

Este relatório tem despertado o interesse de todos quantos se dedicam ao estudo do fenómeno e conhecido uma grande divulgação. Ponte (1997:45-46) acrescenta um dado novo, a aproximação geográfica entre utilizadores, ao defender que

“a facilidade do envio de mensagens e ficheiros permitem novas formas de trabalho colaborativo entre utilizadores situados em pontos geograficamente muito distantes e altera por completo a situação de isolamento intelectual, característica das pequenas comunidades.”

Se reflectirmos um pouco sobre o significado destas palavras, facilmente poderemos concluir que a utilização das TIC, nomeadamente do correio electrónico, fóruns e IRC (salas de conversação) podem ser encaradas como um modo rápido e eficaz de fomentar o desenvolvimento do trabalho em equipa entre professores, pois dispensa a obrigatoriedade de participação em reuniões formais e confere um carácter informal à colaboração, tornando-a mais eficaz e apelativa.

Estes recursos, caracterizados pela rapidez e simplicidade de funcionamento, transformaram-se em grandes sucessos da Internet, no sentido em que permitem o contacto imediato e em simultâneo de um determinado número de pessoas com interesses comuns. Esta comunicação em grupo pode importar uma melhoria substancial na partilha de saberes entre professores tradicionalmente isolados dentro das paredes das salas de aula e, num sentido mais lato ou ambicioso, pode, quando utilizada para a dinamização de projectos comuns interescolares e pluridisciplinares, permitir a constituição de verdadeiras redes de conhecimento.

7. O PAPEL FUNDAMENTAL DO SOFTWARE EDUCATIVO

As potencialidades educativas do computador no ensino estão actualmente bem determinadas. No entanto, o *software* disponível é, na maior parte dos casos, e em todo o mundo, muito deficiente (Lauterbach & Frey, 1987), apesar de se terem verificado alguns progressos recentemente, acompanhando, aliás, a melhoria significativa de todos os tipos de *software*.

O *software* educativo deve ser concebido envolvendo diversas dimensões, nomeadamente:

- aplicação dos resultados das Ciências Cognitivas;
- a integração no currículo já existente;
- a qualidade do interface com o utilizador, de tal modo que a manipulação do *software* seja realizada reflectindo sobre a área disciplinar a que aquele diz respeito e não sobre as particularidades da sua própria sintaxe.

Entre os contributos das Ciências Cognitivas para a concepção de *software*, o conceito de Vygotsky (1978) de zona próxima de desenvolvimento cognitivo parece ser de extrema importância. É neste conceito que se fundamentam os programas de complexidade crescente – programas que apresentam diferentes graus de complexidade, em que o utilizador em cada

momento só dispõe de possibilidades que estão na sua zona próxima de desenvolvimento cognitivo (Teodoro, 1991).

Mas, ao abordar-se a questão, importa referir que lhe estão subjacentes duas teorias de aprendizagem:

- numa **perspectiva conducionista**, a aprendizagem é concebida como um mecanismo de *estímulo-resposta*. Apresenta-se um certo material a um aluno e espera-se obter uma certa resposta. Finda esta operação, o professor (ou o programa informático) analisa as respostas dadas e fornece informação de acordo com os resultados atingidos. Espera-se, finalmente, que os resultados positivos possam estimular o aluno para interiorizar os conteúdos ministrados, e os resultados negativos o convençam a reflectir, a pensar novamente, a desenvolver uma atitude crítica. Estamos, claramente, em presença de uma perspectiva que encara o aluno de forma passiva, pois é reduzido à dimensão de um mero receptáculo de saberes que lhe são transmitidos, fazendo tábua rasa daqueles que o aluno possui, ao iniciar a aprendizagem, ignorando os seus interesses, expectativas ou ritmos de aprendizagem;

- numa **perspectiva construtivista**, concebe-se a aprendizagem como um processo de acomodação e assimilação em que os alunos modificam as suas estruturas cognitivas internas, através das experiências pessoais. Os alunos são, portanto, encarados como participantes activos, aprendendo de uma forma que depende do seu estado cognitivo concreto. Os conhecimentos prévios, interesses, expectativas e ritmos de aprendizagem são tomados em consideração, pois esta aprendizagem é sobretudo entendida como processo de revisão, modificação e reorganização dos esquemas de conhecimento inicial dos alunos e a construção de outros novos. O professor será um mediador entre os conteúdos e os alunos, sendo o responsável pela criação de ambientes de aprendizagem enriquecedores e estimulantes, de modo a facilitarem a construção cognitiva.

Estas duas perspectivas dão origem a dois tipos de *software* educativo naturalmente distintos:

- o **software conducionista**: apresenta, regra geral, sequências instrutivas fixas, cada passo é constituído por uma unidade limitada de saber. Os exercícios e práticas, apresentados com um grau de complexidade crescente, visam que o aluno aceda, de forma gradual, a níveis superiores do saber. Este tipo de *software* revela-se particularmente eficaz e eficiente no processo de ensino-aprendizagem

de operações pouco complexas, susceptíveis de mecanização, pois libertam a mente para tarefas mais complexas;

- o **software construtivista**: possibilita a expressão e exploração personalizada, permitindo que os alunos desenvolvam aspectos específicos na aprendizagem. Os “micromundos informáticos” ou a construção de “realidades virtuais” constituem o melhor modelo para a aplicação desta teoria de aprendizagem. O aluno exercita as suas capacidades cognitivas em termos construtivos, possuindo um controlo significativo sobre o funcionamento do programa e os contextos onde os problemas são resolvidos. Uma vez que tem de recorrer a novos saberes, o discente é estimulado a desenvolver novas ideias e conceitos cada vez mais complexos.

Importa, agora, perspectivar o uso destes instrumentos e processos de operacionalização em realidade escolar.

Na aprendizagem das línguas, o *software* educativo, se integrado num poderoso ambiente de aprendizagem, pode contribuir para transformar o aluno, da posição de espectador para a de autor, de produtor. O processo de escrita, que nos escreventes competentes é um processo de planeamento, escrita e reescrita, ao contrário dos escreventes iniciados, é, talvez, o processo que pode ser mais significativamente alterado com a utilização intensiva de computadores. Estão actualmente a surgir (ou em desenvolvimento) programas que acrescentam às facilidades usualmente disponíveis nos processadores de texto de uso profissional, possibilidades de auxílio sistemático durante as fases de planeamento da escrita, de desenvolvimento do texto e da revisão sucessiva. É muito provável que seja nesta importante capacidade básica (a capacidade da escrita) que o contributo do *software* educativo assuma maior relevância. Mas, com o desenvolvimento de sistemas multimédia e de síntese de voz a partir de textos escritos, será também possível associar intimamente os processos de leitura e escrita baseados no computador.

Nas Ciências e na Matemática, áreas disciplinares onde o papel do *software* educativo é reconhecido há mais tempo, este deve dar ênfase à compreensão dos significados e dos limites dos modelos e das representações, por oposição à compreensão dos processos de cálculo envolvidos. Ou seja, o *software* educativo deve ser centrado sobre a semântica dos fenómenos e das representações, bem como sobre as ligações entre as múltiplas representações

(verbais, gráficas, algébricas, etc.), em oposição à aprendizagem centrada sobre a sintaxe dos processos de cálculo e sobre cada processo de representação isolado dos restantes. Esta perspectiva corresponde, de certo modo, a uma visão segundo a qual a aprendizagem é um processo de construção de significados “qualitativos”, por contraste com a visão da aprendizagem centrada na prática repetitiva de algoritmos. (Striley, 1988), que tão maus resultados têm dado, facto geralmente reconhecido.

Segundo o Educational Technology Center (1988), o *software* educativo pode ter uma importante contribuição no processo de ensino e aprendizagem, mas a sua criação deve ser, no entanto, parte de um objectivo mais geral.

Importa, pois, que ao fazer-se a escolha do *software* se tenham em atenção alguns princípios importantes:

- averiguar se o conteúdo atende às necessidades do seu objectivo curricular, se possui relevância pedagógica, se os objectivos do programa são claros, qual a natureza do *feedback* que se fornece aos alunos;
- analisar o *software* de modo a verificar se permite modificações a fim de atender às necessidades individuais dos alunos, se é auto-suficiente ou se requer a intervenção do professor, se o programa pode ser utilizado em várias situações de sala de aula e passa por várias formas de aprendizagem (visual, auditiva, numérica, verbal);
- constatar, na operação do programa, como são tratados os erros dos usuários, que tipo de controle estes têm sobre a operação do programa; se existe um bom manual, tanto para o professor como para o aluno, se o programa usa razoavelmente as capacidades gráficas, sonoras e de cor;
- investigar, no domínio dos resultados com os discentes, se é fácil o uso pelos alunos, se constituiu um programa interessante e apelativo para os usuários, se os recursos computacionais são utilizados adequadamente.

Todas estas questões são relevantes e necessárias, pois, ao adquirir um *software* educacional, ele vai nortear o *fazer pedagógico* do professor, possibilitando novas conquistas por parte dos alunos, à medida que vão

desenvolvendo o raciocínio lógico, habilidades, a criatividade, o sentido crítico, que o ajudarão a crescer mental e intelectualmente.

Uma das tendências recentes no desenvolvimento de *software* educativo (Colvin, 1989) é a criação de micromundos de aprendizagem, e ambientes que compreendem manipulações de objectos formais, mas não fazem qualquer inferência sobre o utilizador (Schwart, 1989). Não é, portanto, *software* com pretensões a ser considerado inteligente. Segundo Scaife (1989), o uso de micromundos em computador oferece perspectivas aliciantes para desenvolver competências cognitivas.

Para Forman (1988), os computadores devem encorajar o aluno a:

- construir conhecimento formal a partir do conhecimento intuitivo;
- utilizar representações computacionais para produzir representações digitais e analógicas do conhecimento intuitivo;
- reflectir sobre as concepções intuitivas quando surgem conflitos conceptuais.

Estas são precisamente as finalidades dos micromundos de aprendizagem, que estão a conhecer uma difusão crescente em diferentes contextos escolares e que poderão, num futuro próximo, vir a constituir um modelo poderoso que enquadre a utilização educativa de computadores.

Temos também os programas educativos, idealizados e concebidos especificamente para trabalhar determinados conteúdos e desenvolver determinadas competências. Começam a aparecer alguns programas educativos adaptados a problemas de aprendizagem específicos, mas a sua divulgação, por se tratar de produtos que ainda não foram sujeitos a uma avaliação rigorosa, tem sido muito restrita.

Há ainda as linguagens de programação orientadas para o desenvolvimento do raciocínio, as tecnologias de controlo, a tecnologia hipermédia e as telecomunicações que são, actualmente e em diferentes contextos, utilizadas em educação.

No âmbito das crianças com Necessidades Educativas Especiais qualquer um destes recursos poderá ser utilizado, embora, até ao momento, os vários trabalhos desenvolvidos se centrem apenas em alguns deles.

A nível geral, os equipamentos e *software* educativo, hoje existentes e disponíveis para o cidadão com Necessidades Especiais, são vários e

diversificados. Todos eles oferecem garantias da desejada e obrigatória autonomia e integração.

8. O PROCESSADOR DE TEXTO NO PROCESSO DE ESCRITA

Conscientes da crescente importância que o computador pode vir a desempenhar no contexto escolar, muitos são os autores que se têm dedicado ao estudo sobre a introdução dos computadores nas aulas de escrita.

Assim, para Joel Nydahl (citado por Barton, 1994), uma das potencialidades do uso do computador (processador de texto) reside no facto de possibilitar o desenvolvimento de algumas áreas cognitivas a que se faz apelo durante o processo de escrita. Também Duin e Hansen (1994) consideram a leitura e a escrita em redes de computadores como uma construção e interacção social.

Estes autores consideram igualmente que o uso de redes de computadores deve ser encarado como benéfico no caso de alunos marginalizados, já que permite que a condição social seja mascarada, isto é, deixa de poder funcionar como factor de exclusão ou de marginalização.

A pertinência do uso de materiais e suportes variados na produção escrita está bem patente nos programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico ao defenderem a escrita como um processo que *organiza e desenvolve o pensamento e acelera aquisições linguísticas*.

Nesta perspectiva francamente enriquecedora devem os alunos, desde que encetam o seu percurso académico, no primeiro ciclo, ser encorajados a ler e a escrever sem receio ou censura, permitindo a *descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas e transformadas*. Nesta acepção, fica demonstrado que na aula de língua materna se devem *"promover experiências e actividades conducentes à verificação que qualquer texto é passível de reformulações ilimitadas"*, constituindo o processador de texto uma ferramenta por excelência de melhoramento textual. Estas potencialidades são apontadas por Costanzo (1994) quando se refere à flexibilidade que o computador importa ao processo de escrita de um texto.

Neste sentido, podemos considerar que o processador de texto, usado como instrumento pedagógico e quando associado a outros (sub) programas, reforça o seu poder. Baseado nesta convicção, Hartley (1993) distingue três níveis de utilização do computador no processo de escrita:

- como facilitador das tarefas de apagar, substituir termos, movimentar blocos de texto, e imprimir de forma mais atractiva;
- uso de programas auxiliares, tais como a verificação ortográfica e a correcção gramatical e/ou estilística;
- uso de programas de ajuda no processo de composição relacionados com a própria criação, ainda em fase de desenvolvimento.

Também o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais de Língua Portuguesa, considera que para que os objectivos do currículo de Língua Portuguesa possam ser atingidos é fundamental que todos os alunos participem, ao longo da educação básica, em situações educativas diversificadas, inovadoras e enriquecedoras, através de actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito.

Então, o processador de texto pode ser encarado como uma ferramenta que pode vir a atenuar as dificuldades inerentes à fase de revisão, pelas diversas alterações que permite porque, quando o aluno dá forma linguística às ideias, inevitavelmente se debate com múltiplos processos cognitivos a operar simultaneamente. Ao concentrar-se em todos eles, sobrecarrega a memória de curta duração, acabando por privilegiar os domínios de menor exigência cognitiva, fixando-se mais nos aspectos materiais e formais.

Se for utilizado o processador de texto, a fase de revisão será menos penosa, uma vez que permite operar todo o tipo de alteração, o que vai igualmente aligeirar a sobrecarga cognitiva, permitindo o fluir do pensamento, como explica Ramos (1997). As vantagens da utilização desta ferramenta estão patentes nas palavras de Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1999:86) quando questionam: *"Haverá algo mais motivante para o aluno do que produzir um texto legível como um livro, trabalhado é porfia, sem que rabiscos nem correcções traiam as hesitações?"*

Quando o aluno utiliza papel e lápis para escrever, a situação mais corrente e tradicional na prática pedagógica, e necessita de aperfeiçoar o texto, pode

tornar-se uma tarefa penosa e muitas vezes encarada como um castigo ou punição, tornando-se um obstáculo à reformulação do texto, opinião que é também partilhada por Underwood (1999).

Contrariando esta noção de castigo ou de tarefa menos aliciante, o processador de texto oferece ao aluno múltiplas possibilidades que podem fazer com que a sua atitude face ao texto escrito se altere e a motivação conheça um aumento significativo.

Na fase de aperfeiçoamento de texto, as alterações podem ser variadas já que podem incidir sobre um grande número de questões como as que contemplam a ortografia, a sintaxe, a pontuação, a selecção e organização das ideias, a estrutura do texto, a formatação, enfim, aspectos que teoricamente aparecem distribuídos por "fases", mas que na prática, como bem salientam as teorias, se agregam e mutuamente se influenciam, dada a especificidade da natureza do processo de escrita (Ramos, 1997). Clark (1985), por sua vez, considera que ao longo do processo de escrita as alterações são constantes e quase automáticas pela relação que se estabelece entre o que se pensa e se escreve e o que se escreve e se lê. Nesta óptica, a leitura é facilitadora da escrita e da revisão-correcção.

Não é, portanto, surpreendente constatar que muitas das correcções incidem sobretudo sobre os chamados aspectos de baixo nível (pontuação, ortografia, acentuação) por constituírem os modelos de escrita com que os alunos lidam com mais frequência. No processo tradicional, o professor não acompanha o processo de escrita, o seu papel quase se limita à correcção do produto final, apontando e corrigindo erros de ortografia, algumas faltas formais e acrescentando um ou outro comentário. Neste contexto, dado que o aluno está pouco experimentado a fazer uma correcção mais profunda, o uso do computador pode facilitar e encorajar a revisão. Contudo, compete ao professor acompanhar o processo de escrita e ajudar o aluno a descobrir estratégias de resolução dos problemas e a desempenhar tarefas de maior complexidade.

Por vezes, pode parecer básico fazer com que o aluno se centre, apenas e exclusivamente, em aspectos de pontuação, acentuação e vocabulário, mas vários autores consideram que é essencial que o aluno treine e autonomize estas capacidades básicas, para que possam vir a despontar sem controlo consciente e aquele venha a centrar-se posteriormente em questões mais profundas, como preconiza Underwood (1999).

Ainda a propósito das mudanças que os computadores impuseram aos estudantes nos novos hábitos de leitura e escrita e ao contexto social da escrita. Costanzo (1994) considera que desde a década de 70 do século passado, se presta atenção à produção escrita, encarada como um processo, acrescentando que os computadores vieram trazer novos contributos para esta questão.

Daqui decorre a ideia de que a escrita no écran parece mais pública, em contraste com a privacidade da escrita no papel, o que facilita, na opinião deste mesmo autor, a escrita colaborativa e respectiva revisão, transformando-as em actividades menos solitárias. Actualmente, as pesquisas apostam na natureza social da escrita electrónica, ligada à pedagogia de uma educação cooperativa.

De entre todas as ferramentas disponibilizadas pelo computador, tanto o verificador ortográfico como o dicionário de sinónimos e os programas de concordâncias, entre outros, são recursos extremamente interessantes e pertinentes na aprendizagem da língua, uma vez que são capazes de estimular a autonomia e o espírito de investigação e de proporcionar uma aprendizagem contextualizada de descoberta das regras do funcionamento da língua (Ramos, 1997).

Não restam dúvidas que um programa de Processamento de Texto pode constituir o instrumento ideal para as múltiplas (re)formulações, indispensáveis ao aperfeiçoamento dos textos, feitas de uma maneira fácil, rápida e divertida. Com um bom programa, os textos podem ser sujeitos a múltiplas variações, de acordo com a intenção comunicativa dos seus autores. A inserção de imagens, som e texto e o apoio de um conjunto de outros produtos multimédia como o dicionário (léxico e a gramática) e a enciclopédia (conteúdo) fazem da *escrita a melhor via de (re)descoberta e de (re)construção da língua*.

8.1. O PROCESSADOR DE TEXTO: ALGUNS ESTUDOS

A importância do uso do processador de texto no processo de escrita resulta, como já tivemos oportunidade de referir no ponto anterior, da sua possibilidade camaleónica de se poder moldar aos sub processos da escrita, à sua recursividade, descontinuidade e inter-penetração. A sua utilização deve situar-se por dentro do

processo de escrita, não devendo ser, na opinião de Kochan (citado por Barbeiro, 1999), apenas uma ferramenta facilitadora de tarefas de transcrição.

Uma das virtualidades do processador de texto encontra-se no sub-processo de revisão, ao permitir que o indivíduo não tenha de recopiar partes – de maior ou menor extensão – que não foram alteradas e que possam resistir marcas dessa reformulação. Mas as suas potencialidades são muito mais vastas e não se esgotam neste sub-processo, embora alguns estudos realizados por Grejda e Hannafin (1992) tenham apresentado a revisão como o domínio que mais benefícios recebeu com a utilização do processador de texto. Neste estudo a qualidade global do texto escrito não registou mudanças significativas, concluindo-se que a construção textual requer mais tempo para que as alterações sejam significativas.

Barbeiro (1999) cita outros estudos realizados por Bangert - Drowns em 1993, que comparam o desempenho na expressão escrita de alunos que usam o computador, com alunos que usam as ferramentas tradicionais : a caneta e o papel. As conclusões destes estudos nem sempre são coincidentes com as opiniões gerais. Esta inexistência de um ponto comum advém do facto de nem sempre os resultados dos trabalhos dos alunos que usam o computador apresentarem diferenças significativas, tanto na qualidade do texto, como na atitude face à escrita ou o respeito pelas normas, havendo outros factores, para além do computador, a influenciar os resultados. No entanto, e apesar das divergências de resultados, o uso do processador de texto promove um maior número de operações de revisão, a elaboração de textos mais extensos, a melhoria da qualidade, em especial nos alunos com mais dificuldades, e uma adesão favorável à sua utilização.

As reflexões sobre o uso do processador de texto como instrumento de expressão escrita originaram alguns relatos de experiências que relevam as suas potencialidades. No entanto, estes estudos são também importantes, pois advertem também para os riscos do seu uso entrar na rotina, se se ficar pela atracção da aprendizagem de uma nova tecnologia, desvalorizando aspectos de conteúdo importantes: coesão/coerência e criatividade.

Outros estudos feitos por Gould (1980) referem as potencialidades do processador de texto na composição escrita, pela ajuda que presta ao processo de revisão. Com efeito, ao utilizar o processador de texto, são-nos permitidas várias possibilidades de inserir, apagar, mover e modificar os nossos textos, sem

a necessidade de escrever uma nova página, como acontecia ainda há poucos anos, quando se recorria à dactilografia.

Destes estudos ressalta, para além das potencialidades do uso do processador de texto em todo o processo de escrita, a ideia de que não se deve ficar pelo encantamento que esta ferramenta proporciona e rotinização de procedimentos, mas que é preciso também ser capaz de inovar e saber adaptá-la às necessidades e circunstâncias.

9. O FUTURO DA ESCRITA NA ERA DA INFORMÁTICA

Para Jacques Anis (1998) os professores só integrarão as TIC no seu quotidiano de trabalho quando as apropriarem enquanto utilizadores: produção de suportes das aulas através do processador de texto, consultas de páginas de web, carregamento de textos literários, entre outros. Este autor vai ao ponto de defender que as escolas que ainda estão reticentes à internet e ao uso do computador, vêem aí a morte da cultura, mas a perpetuação da cultura tradicional passará pela adopção destes instrumentos. Neste sentido, para Vaquero & Chamizo (1987:37):

"Não se deve esperar conhecer os mecanismos de aprendizagem humana para começar a utilizar sistemas e métodos novos de ensino não sendo lícito prescindir de um meio tão valioso como a informática com tudo o que ela nos pode facilitar no campo da educação".

Com a difusão e o desenvolvimento dos meios de comunicação social e audiovisual, a rádio, a televisão, o vídeo e a internet, a expressão escrita parece ter entrado numa fase que poderíamos denominar de decadência. Disso temos perfeita consciência quando vemos os jovens e até adultos a preferir outros modos de expressão em detrimento deste. Anis (1998) não comunga totalmente desta opinião, ao salientar que o fim do séc. XX não marcou a morte da escrita; ainda que a onnipresença da imagem seja uma realidade irrefutável e o ecrã domine a sociedade em geral, assistiu-se, concomitantemente, a uma rápida expansão de meios dedicados à transmissão de mensagens escritas.

Esta revolução operada na produção escrita em consequência do desenvolvimento da informática está expressa nas palavras de Collins & Gentner

(1980) ao referirem a revolução no modo como se escrevem e editam textos. Esta evolução é acompanhada por uma diminuição dos custos.

O futuro da escrita só conhecerá um processo de decadência se os agentes mais directamente envolvidos no seu ensino e aprendizagem viverem de costas voltadas à introdução destas novas ferramentas, capazes de desenvolverem competências de escrita tradicionalmente rejeitadas. A escrita continua hoje a gozar de um estatuto privilegiado e está longe de desaparecer face à expansão crescente da imagem. As TIC vieram trazer um novo fôlego à escrita, facilitando a produção, a circulação e a leitura.

Estudos realizados são inequívocos ao revelarem e destacarem as muitas potencialidades que o computador disponibiliza na ajuda ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita, com especial relevo para os processadores de texto a favorecer a produção escrita. Estatísticas realizadas nos EUA demonstraram que os alunos escrevem até três vezes mais textos líricos se dispuserem de processador de texto.

Mas nenhuma transformação pode ocorrer na escola sem a participação activa e efectiva dos professores. Eles são um elemento deveras fundamental para a construção de uma escola mais tecnológica e novas funções se esperam deles. Para Ali & Ganuza (1997:207):

“Não se pode dizer que o professor vai ser substituído por todos estes instrumentos, pelo contrário, os computadores apenas são ferramentas que nos podem ajudar no nosso trabalho e libertar-nos da tarefa de sermos meros transmissores de informação, para nos dedicarmos a ser mais educadores, tornando os alunos mais implicados na sua formação deixando de ser meros receptores passivos.”

Não se pense ingenuamente que as tecnologias chegaram até nós para substituir o professor, muito pelo contrário. As TIC nunca puseram em risco o papel docente, apenas vieram torná-lo mais apelativo e actualizado. Elas oferecem novos acessos ao saber e à informação, facilitando a troca de ideias, projectos, conhecimentos e experiências.

Encontramo-nos no limiar de um novo modelo de educação, em presença de uma forma diferente de ensino-aprendizagem que passa, em grande parte, pela atractividade, riqueza e diversidade dos conteúdos e dos ambientes de formação.

Para que não se verifique a estagnação dos professores e a sua resistência à mudança, impõe-se que se encete um novo formato e modelo de escola, onde o professor deixe de ser um mero transmissor de conteúdos e conhecimentos e os alunos receptores passivos, para que juntos tornem possíveis os sonhos de muitos pedagogos.

10. O ADVENTO DA “AUTO-ESTRADA” DA INFORMAÇÃO

A Internet é verdadeiramente fascinante. A “auto-estrada” da informação, como vulgarmente é conhecida, revolucionou por completo todos os sectores da sociedade e, no que se refere ao ensino, constitui um recurso inexcedível.

Com o advento das redes de comunicação digitais e a emergência *do espaço cibernético*, instauram-se novas perspectivas para a relação com o saber e com a prática pedagógica. Este novo espaço de interacção constitui num poderoso veículo de difusão do conhecimento e partilha de informações e implica que a escola encete um percurso de adaptação e modernização, sob risco de se tornar uma instituição anacrónica.

O uso do computador e da Internet nas salas de aula potenciam uma abertura, uma dimensão maior de comunicação, propiciando interacções e projectos colectivos independentemente do tempo e espaço.

Assiste-se cada vez mais ao emergir de um novo conceito de aprendizagem com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação. A possibilidade de partilha de experiências inovadoras e saberes, de experimentar práticas pedagógicas apoiadas nas TIC, promotoras da melhoria das práticas pedagógicas, tem levado ao aparecimento de um conjunto de materiais interactivos facilitadores da apropriação de métodos de estudo e pesquisa, numa óptica de promoção da autonomia do aluno. Estes materiais pedagógicos, incentivadores de novas aprendizagens, proporcionam aprendizagem e estudo autónomo.

Uma deambulação pelo ciberespaço permite-nos tomar contacto com numerosos exemplos de modelos metodológicos de ensino-aprendizagem. De entre os vários materiais interactivos existentes, a grande parte deles seguem os seguintes modelos: *WebQuests* (Aventuras na Web); Módulos de Investigação;

Caças ao Tesouro; Excursões Virtuais; Histórias Interactivas. Todos estes modelos ajudam a promover novas metodologias no ensino-aprendizagem na sala de aula e propiciam ao aluno a construção do seu saber, a criação de métodos de estudo, perspectivando a autonomia na aprendizagem.

Nestes modelos pretende-se que o aluno interaja com o computador como o faz com os conteúdos teóricos e práticos do ensino tradicional. Em situação de estudo autónomo, estes materiais interactivos disponibilizados na Internet ou intranet podem ser usados pelos alunos, individualmente ou em grupo, em casa, na sala de estudo ou na Biblioteca Escolar/Centro de Recursos, em situação de estudo autónomo. Durante a resolução das tarefas são-lhes fornecidas instruções para a sua realização e no final é-lhe fornecido o *feedback* das competências demonstradas, ou então o aluno tem acesso à resolução dos problemas.

Em situação de sala de aula, os alunos podem usar tanto os materiais interactivos, como os materiais com recurso à Internet: os primeiros como reforço/prática de conteúdos já ministrados, os segundos em situação de projecto orientado. As Áreas Curriculares Não Disciplinares, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica, por exemplo, podem beneficiar com a utilização destes materiais.

A escrita pode constituir um domínio a beneficiar destes modelos, uma vez que podem realizar-se materiais interactivos sobre técnicas de escrita, respeitantes às componentes do processo produção de texto: planificação, textualização e revisão. As actividades de escrita com suporte informático, para além de ajudarem na progressão da expressão escrita, ajudam simultaneamente o aluno a tomar consciência de que a escrita é uma actividade complexa que se aprende com recurso a uma prática que seja sistemática e continuada.

Nestes modelos prevê-se a construção de dois tipos de materiais: os de carácter informativo, como materiais de recurso e suporte, e os materiais de exercitação. Com ambos, o aluno pode conhecer um progresso na sua aprendizagem, munindo-se a pouco e pouco de instrumentos de auto-avaliação e correcção.

O Ministério da Educação tem vindo a revelar a preocupação de apetrechar todas as escolas portuguesas, em todos os níveis de ensino, com acesso à Internet. Esta ligação está assegurada pela iniciativa *Internet nas Escolas*, do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Programa Nónio - Século XXI, da competência do Ministério da Educação e que financia projectos de escolas que queiram abrir-se às potencialidades educativas das Tecnologias de Informação e Comunicação. Este

programa apoia a criação de Centros de Competência cuja missão é oferecer formação e facultar apoio às **escolas** que a eles se associem. A rede, para além de outras potencialidades de que possa revestir-se, surge agora como um poderoso instrumento para a publicação de conteúdos.

A utilização da Internet deve fazer-se de forma regrada e regulamentada para que seja possível aferir as suas potencialidades, distinguindo o essencial do acessório.

Numa primeira fase, navegar sem rumo pode revelar-se uma experiência agradável e até com alguma utilidade, no sentido de ajudar a desbravar os meandros da rede. No entanto, depois de algum tempo, pode tornar-se cansativo, desmotivador e pouco ou nada compensador. Para que o tempo passado a navegar na rede, tanto para professores como alunos, seja aproveitado em benefício de uma verdadeira aprendizagem, impõe-se a racionalização e a utilização dos recursos nela existente. É a esta racionalização e estruturação de pesquisa que um *WebQuest* pretende responder.

10.1. WebQuest

WebQuest é um modelo extremamente simples e rico para dimensionar os recursos da Internet e tem por base a aprendizagem cooperativa e processos investigativos na construção da aprendizagem. Foi criado por Bernie Dodge em 1995 e já conta hoje com mais de dez mil páginas na Web, contendo propostas de educadores de diversas partes do mundo.

Através desta metodologia, pretende-se estimular nos alunos a utilização da Internet de uma forma educativa, promovendo a pesquisa e o sentido crítico. Através desta metodologia, os professores poderão produzir materiais e conduzir as pesquisas dos seus alunos, fomentando e desenvolvendo o pensamento crítico.

Navegar na Internet pode ser um processo de procura de informações valioso na construção do conhecimento, criando um ambiente rico e interactivo facilitador e motivador da aprendizagem. No entanto, também pode ser um elemento de dispersão e resultar numa inútil recolha de dados sem relevância, perdendo-se toda a qualidade pedagógica do uso da Internet.

Uma *WebQuest* parte da definição de um tema e objectivos por parte do professor, uma pesquisa inicial oferecendo uma variedade de ligações seccionadas acerca de um assunto, para consulta orientada pelos alunos. Estes devem ter uma tarefa, viável e interessante, que norteie a pesquisa a efectuar. Para o trabalho em grupo, os alunos devem assumir papéis diferentes, encarnando diferentes pontos de vista, visando gerar trocas entre eles.

Uma *WebQuest* não exige *softwares* específicos para além daqueles que são utilizados normalmente para navegar na rede, produzir páginas, textos e imagens. Isto significa que se revela fácil usar as ferramentas existentes em cada escola, sem restrição de plataforma ou soluções, centrando a produção de *WebQuests* na metodologia pedagógica baseada em projectos.

Do ponto de vista teórico, este modelo de ensino-aprendizagem adopta uma estratégia construtivista e aprendizagem cooperativa, fazendo com que os alunos sejam capazes de transformar a informação, descodificando-a e apreendendo-a.

O objectivo desta ferramenta é transformar-se e assumir-se como uma metodologia capaz de aliciar alunos e professores para o uso da Internet, voltado para o processo educacional. Tem como objectivo, portanto, estimular a pesquisa, a aprendizagem cooperativa, e o desenvolvimento da interacção, da produção de materiais e do pensamento crítico. Surge, ainda, como um interessante filtro de selecção de informação de qualidade, distinguindo-a daquela de qualidade duvidosa. Apresenta-se finalmente como um verdadeiro e contínuo desafio para professores e alunos.

Uma *WebQuest* pode ser caracterizada como sendo de curto prazo (quando se prende com a duração dos projectos desenvolvidos até uma semana) e longa, quando aqueles se desenrolam no espaço de um mês, um trimestre, etc. No caso dos projectos de curta duração, estaríamos perante a aquisição e integração de conhecimentos. Já os projectos de longa duração teriam como objectivo a extensão e refinamento de conhecimentos.

Dodge (1995) sugere que se comece por uma *WebQuest* de carácter disciplinar e de curta duração e se evolua posteriormente para as de longa duração e se programem actividades de carácter interdisciplinar.

O interesse da sua utilização reside na circunstância de que a *WebQuest* desenvolve métodos eficientes para conduzir os alunos à utilização das novas tecnologias como ferramenta, de maneira a assegurar a aprendizagem intimamente

associada ao currículo, fornecendo modelos para associar pesquisas na *Web* e resultados de aprendizagens de uma forma prática e fiável.

As vantagens das *WebQuests* residem no facto de se poderem adaptar a uma grande variedade de ambientes e a muitas áreas curriculares diferentes, além de permitirem sistematizar a pesquisa na *web*, evitando, desse modo, que esta seja um ambiente que possa conduzir a uma grande dispersão dos alunos.

As *WebQuests*, enquanto novo conceito de ensinar/aprender, oferecem aos professores e alunos direcções bastante concretas para tornar possível e efectivo o uso da Internet. Esta actividade é, na essência, uma maneira de praticar um ensino sintonizado com o nosso tempo.

10.2. O Correio Electrónico

O correio electrónico, mais vulgarmente designado por *e-mail* é um sistema que permite a troca de mensagens de um computador para o outro, ou de um computador para vários. Ali e Ganuza (1997) comparam o correio electrónico ao fax no sentido que podem utilizar a mesma via de transmissão (a linha telefónica), mas apresentam-no como uma evolução e um substituto natural, porque no caso do correio electrónico a mensagem não chega impressa em papel, surge num documento digital que pode ser armazenado no nosso computador e pode depois ser trabalhado, modificado e, por fim, se o desejarmos, impresso em papel.

Também para Huitema (1995), a vantagem que o correio electrónico tem relativamente aos seus concorrentes (fax e correio tradicional) reside no facto de ser verdadeiramente digital e de as transmissões serem mais rápidas, em tempo real, e logo mais económicas e, permitir o envio de documentos em diversos formatos e imediatamente utilizáveis.

O correio electrónico tem vindo a ganhar cada vez mais adeptos e a conhecer grande popularidade. Para Negro Ponte (1996), este sucesso é justificável com o facto de o *e-mail* não nos interromper como o fazem os telefonemas, argumentando ainda o autor que o correio electrónico “embora não seja diálogo falado, está mais próximo da fala do que da escrita”.

Tal como para recebermos uma carta através do correio tradicional, também para se poder enviar ou receber uma mensagem através de correio electrónico é necessário ter uma direcção. O endereço de correio electrónico é composto por três partes. No centro encontra-se o símbolo @ (arroba). A série de letras e/ou números ou nome que se encontra à sua esquerda é o nome do utilizador, e à direita do @ fica o nome do domínio, ou seja, o nome do computador a que pertence a conta de correio, sendo as duas últimas letras as que nos indicam o país ou o tipo de instituição.

A rapidez, a economia e a facilidade de utilização são argumentos que Rapp (1998) utiliza para defender a utilização do correio electrónico. Os programas de *e-mail* proporcionam a criação, o envio, a leitura e a possibilidade de responder a uma mensagem; remeter a terceiros uma mensagem recebida; incluir um ficheiro anexado; guardar, imprimir e apagar uma mensagem. Utilizando o correio electrónico para enviar uma mensagem, apenas é necessário preencher um cabeçalho onde se inclui o endereço electrónico do destinatário e a indicação do assunto, sendo o endereço do remetente assim como a data e a hora de envio, inseridos automaticamente pelo programa e, depois de escrita a mensagem desejada, com um simples clique, será entregue, demorando este envio, em princípio, apenas alguns segundos. Ali e Ganuza (1997) também se referem ao correio electrónico como um sistema fiável no sentido de que quando uma mensagem não chega ao destino é devolvida ao remetente com a indicação do erro ocorrido. No entanto, estes autores também se questionam relativamente à segurança e à privacidade que não serão garantidas a cem por cento. Este aspecto leva Eça (1998:92) a aconselhar não se “escrever num *e-mail* o que não se escreveria num postal”.

A utilização do correio electrónico, por parte dos alunos, é perfeitamente possível, graças à política de introdução e divulgação das TIC na escola. Cada aluno pode criar a sua própria conta de correio electrónico gratuitamente e utilizá-la com a frequência que a sua própria disponibilidade de horário ou a disponibilização, por parte do estabelecimento de ensino, do equipamento necessário para o envio e recepção de mensagens, o permita.

10.3. O fórum

O fórum é basicamente um site que funciona como um espaço de debate sobre os mais variados assuntos. Está organizado por núcleos temáticos e qualquer pessoa pode participar, expressando opiniões sobre determinado assunto, ou apenas lendo as reflexões de outros participantes (Moura, 1999). Eça (1998) compara o fórum a um placard ou jornal de parede gigantesco, onde os utilizadores podem publicar projectos, afixar mensagens e responder ou fazer comentários sobre um tema em debate.

Para ler e responder às mensagens de um fórum é apenas necessário iniciar um programa que faz parte do *browser*, também chamado de Web browser que é um programa que permite navegar e explorar a World Wide Web. A sua função consiste em ler/interpretar e apresentar no ecrã todo o tipo de documentos Net/Web. Este programa apresenta menus com os tópicos de discussão e permite seleccionar e ler os itens que são do nosso interesse (Eça, 1998).

No fórum, as mensagens podem ser, ou não, moderadas e são sempre apresentadas segundo uma organização por tópicos, que reúnem num bloco uma determinada mensagem e respectivas respostas.

O fórum apresenta-se como uma forma muito interessante de partilhar a informação, muito semelhante às *mailing lists*. Constitui igualmente um grupo de discussão sobre um determinado assunto que funciona com base no *e-mail*. Cada subscritor envia a sua mensagem para o endereço de *e-mail* da lista, que depois remete as mensagens que vai recebendo directamente para a caixa de correio de cada subscritor, mantendo-se assim um debate contínuo. Mas há uma pequena diferença: nas *mailing lists* as mensagens chegam ao utilizador através do correio electrónico e no fórum é o utilizador que vai ao encontro das mensagens que se encontram armazenadas num servidor situado algures no planeta. Para Eça (1998), esta ligeira diferença faz com que o número significativo de internautas opte pelo fórum, por constituir um meio prático de partilha de informação e não interferir com o correio electrónico, entupindo-o de mensagens.

10.4. O IRC

O IRC é a abreviatura de “*Internet Relay Chat*”, também vulgarmente designado simplesmente por *chat*. Trata-se de um sistema de comunicação concebido por Jarkko Oikar em 1988 e que permite, a dois ou mais utilizadores de computadores, a troca de mensagens escritas, em tempo real (UARTE, s/d a). As pessoas convivem em canais de conversação, acessíveis de qualquer ponto do globo, podendo juntar-se num mesmo canal um elevado número de pessoas, para falar, geralmente utilizando pseudónimos com que ocultam a sua verdadeira identidade (*nicknames*). A conversação é efectuada em canais (salas de conversa), por forma a garantir que as mensagens trocadas sejam do interesse de todos os utilizadores e de uma forma geral, o nome do canal é elucidativo do tema em discussão.

É muito fácil comunicar através de IRC. Uma vez aberto o programa e escolhido, o canal, é só escrever a mensagem pretendida e depois premir em “*enter*” para a enviar. Tudo o que se envia para o canal é visto por todos os utilizadores que aí se encontram. No fundo, é como se estivéssemos em presença de um grupo de pessoas que conversam umas com as outras, à volta de uma mesa, sobre um determinado tema. A maior parte das mensagens destinam-se ao grande grupo, mas também é possível criar janelas de conversação separadas, através das quais se estabelecem conversas privadas, à margem do grande grupo (UARTE, s/d b).

Geralmente, todos os canais têm um operador ou moderador que, regra geral, se distingue dos restantes utilizadores por ter o símbolo “@” ou um martelo de juiz a anteceder o pseudónimo que se encontra na lista de utilizadores do canal. Os moderadores do canal podem (ou não) autorizar a entrada de novos intervenientes e até mesmo expulsar do canal utilizadores já envolvidos na interacção, se estes não cumprirem as regras de utilização. O estatuto de operador de canal é extensível a mais de um utilizador.

A utilização dos recursos que a Internet nos proporciona permite, pois, um contacto social não espartilhado pelas paredes da sala de aula. As aulas poderão, deste modo, transformar-se em espaços plurais, de verdadeira partilha e onde todos os intervenientes conhecem o prazer de estudar e utilizar a língua materna.

Urge, por isso, abandonarmos um pouco o espartilho das salas de aula e assumirmos uma postura diferente da tradicional, pois serão os nossos alunos a beneficiar com esta nova mentalidade, esta nova atitude.

11. UMA SÍNTESE EM FORMA DE CONCLUSÃO

A vontade de renovação e inovação do ensino estão presentes a cada instante, em resposta aos desafios de uma escola em permanente mudança, que pretende promover o acesso generalizado às Tecnologias de Informação e Comunicação e que quer ser a garantia de uma maior diversidade de oportunidades. Reconhece-se, nas suas opções, a preocupação de procurar garantir o êxito de todos os alunos, através de um ensino mais prático e centrado no desenvolvimento de destrezas e capacidades.

Para isso, torna-se necessário que se equipem as escolas com meios tecnológicos com a certeza de que contribuirão para a dinamização e inovação de todo o processo educativo.

Contudo, não basta equipar as escolas. A inovação terá de ser mais abrangente, passar pela sensibilização dos professores nesta área (TIC). Seria necessário criar mais programas de formação, tanto para a formação inicial como para os professores em exercício, tendo em conta a realidade escolar em geral e a população alvo que este atende.

Diríamos que o sucesso do computador enquanto facilitador do processo educativo depende da forma como é feita a sua introdução na sala de aula. É todo um processo de reestruturação que não dispensa uma reflexão consciente e cuidada sobre a organização da sala de aula, sobre as capacidades significativas da aprendizagem, para que se possa potenciar os seus benefícios. Estes aspectos reflectem-se na capacidade do professor em poder proporcionar um ambiente estimulante de aprendizagem, em que o aluno encabeça o centro de todo o processo educativo e em que o computador apenas é uma parte.

O papel do professor é crucial, pois é a ele que compete lançar desafios, estimular, encorajar e ser, finalmente, um facilitador e mediatizador da aprendizagem. As tecnologias de informação e comunicação estão a transformar

diariamente os nossos conceitos básicos sobre educação, nomeadamente graças ao efeito de globalização.

O professor deve, a todo o custo, familiarizar-se com o *software* educativo e seleccionar aquele que julga mais adequado aos seus alunos, de forma a tirar partido das potencialidades educacionais dos mesmos. O *software* deve ser adequado aos níveis de desenvolvimento de cada aluno e simular experiências reais ou imaginárias, que permitam desenvolver actividades activas, estimulantes, socializadoras, diversificadas e significativas. É fundamental escolher, de acordo com a teoria que subjaz à sua concepção, entre o *software* conducionista e o construtivista. Pensamos ser necessário proceder à reformulação e criação de *software* específico e com qualidade, de forma a responder às necessidades e exigências das crianças com NEE.

Cabe-nos a nós, professores, criar condições na escola, para que os nossos alunos se sintam integrados e felizes, capazes de utilizarem o computador e outras tecnologias de que possam dispor. Seria grave se a escola se alheasse das potencialidades do computador, como potenciador e facilitador do processo educativo. Cabe à escola transformar este e outros meios em recursos educativos, pois a escola deve preparar na vida e para a vida.

Quem observar o modo como os alunos se relacionam com o computador, facilmente perceberá o entusiasmo com que acolhem qualquer actividade que envolva a sua utilização. De facto, aquele permite um grande número de aprendizagens, desde as que se relacionam com o funcionamento da máquina àquelas que decorrem da sua exploração.

Uma tal multiplicidade de possibilidades ao nível da aprendizagem permite ao aluno uma igual multiplicidade de aprendizagens e, assim, por muitas dificuldades que experimente, seja ao nível da utilização da máquina, seja ao nível da sua exploração, haverá sempre momentos em que conseguirá alcançar os seus objectivos e será bem sucedido, aumentando, por esse meio, a sua auto-estima e sentindo vontade de se aventurar em novas explorações que conduzirão inevitavelmente a novas aprendizagens.

As novas tecnologias oferecem, portanto, uma imponderável base de dados e alternativas que permitem que professores e alunos encarem o processo de ensino-aprendizagem de uma forma que se encontra nos antípodas do ensino tradicional. Basta, por exemplo, pensar que os grandes auxiliares para leitura para

informação e estudo em suporte físico de papel (dicionários, enciclopédias, etc.) começam a ser gradualmente substituídos por materiais de conteúdo semelhante, em formato digital como o CDROM ou o DVD.

SEGUNDA PARTE

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV

ENUNCIÇÃO DO PROBLEMA

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO PROBLEMA

No presente estudo, as DA são perspectivadas na possível relação que estabelecem com o desenvolvimento da expressão escrita que, por sua vez, é indissociável da formação do pensamento.

É questão pacificamente aceite por todos que o sucesso escolar – conceito algo arenoso e no centro de grandes discussões actualmente – não resulta do mero desabrochar de aptidões a desenvolver em clima mais ou menos favorável. Com efeito, quando abordamos esse conceito devemos encará-lo como resultado da acumulação, estruturação e construção de conhecimentos e habilidades que supostamente devem ser apreendidos e desenvolvidos.

Pela exposição de todos estes aspectos, facilmente se pode compreender que ao longo dos tempos sempre tenha havido alunos a revelar maior destreza no seu percurso académico e outros que, em contexto escolar, acusaram maiores dificuldades na sua aprendizagem.

E se inicialmente esta pode ter sido uma realidade escamoteada, actualmente as nossas escolas são frequentadas por um vasto leque de alunos aos quais se reconhece a existência de Necessidades Educativas Especiais. Elas são parte inalienável do nosso dia-a-dia escolar e têm de ser contempladas no sentido de caminharmos efectivamente para uma escola inclusiva.

Como corolário da massificação do nosso sistema educativo e subsequente aumento de oportunidades educacionais oferecidas a um maior número de crianças com reconhecidas dificuldades de aprendizagem, surgiu a necessidade de todos os agentes educativos se empenharem no sentido de serem capazes de identificar e atender às necessidades educativas deste grupo de crianças.

Estamos a falar de um grupo predominantemente crescente nas nossas escolas, quer pela heterogeneidade das características, quer pela diversidade das causas que apresentam.

Segundo Correia (1991), entre os vários autores que se dedicam ao estudo do fenómeno existe uma grande discordância relativamente à etiologia das dificuldades de aprendizagem. No entanto, todos são unânimes em considerar que existem múltiplas causas. A discórdia advém quando se discute a origem

dessas mesmas causas que podem ser de vária ordem, organizadas dentro de três grandes tipos: *causas orgânicas*, *causas educacionais* e *causas ambientais*.

Na literatura publicada surgem várias definições de *Dificuldades de Aprendizagem* (DA), de acordo com as posições dos vários autores que as abordam e estudam. Não obstante a veracidade desta afirmação, a definição que ainda hoje é aceite pela maioria dos investigadores e pela qual nos regemos é a publicada na PL 94-142 (1975), (Lei Pública aprovada pelo Congresso Americano). Nela se refere que uma criança terá possivelmente DA quando a sua realização académica não for paralela ao seu potencial numa ou mais áreas que se relacionam com a leitura, escrita e cálculo. Assim, cada indivíduo é único, podendo apresentar dificuldades numa ou mais áreas académicas.

Desta forma, a quantidade de combinações possíveis faz deste grupo das DA um agregado bastante heterogéneo que apresenta um sem número de características.

Correia (1991) refere que as características das DA podem ser enquadradas em três grupos: *discrepância académica*, *problemas cognitivos* e *problemas sócio-emocionais*, cada um deles considerando e englobando um conjunto de problemas que a criança pode apresentar.

Tendo em conta os princípios psicopedagógicos do actual desenho curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico, encontramos explicitamente referida a importância da Língua Materna perspectivada como objecto de estudo em si mesma, como veículo transmissor de outros conteúdos e ainda como factor de desenvolvimento e organização do pensamento. Então, a aquisição da competência linguística permite e favorece a realização integral do indivíduo e facilita a expressão do mundo pessoal, da individualidade de cada um face ao mundo em geral.

Verifica-se com bastante frequência que escrever constitui, para um grande número das nossas crianças em idade escolar, uma tarefa difícil, pouco aliciante e nada gratificante.

Urge, portanto, e dentro deste cenário, contribuir para que tal situação possa vir a modificar-se. Para isso, torna-se necessário estimular a criatividade das crianças, recorrendo a diferentes processos de operacionalização, estratégias e actividades, sendo a prática sempre indispensável para que a criança possa, ela própria, explorar e testar as possibilidades da língua.

Escrevemos naturalmente melhor sobre um assunto que conhecemos bem, que dominamos de forma mais eficaz, ou porque nos diz directamente respeito, ou sobre o qual lemos, ouvimos falar, consultámos material, em suma, que nos interessa, corresponde ao nosso horizonte expectacional ou para o qual nos despertaram o interesse.

O recurso ao computador pode constituir, a nível da Língua Materna, uma ferramenta preciosa para concretizar a vivência de situações problemáticas, para ajudar a pensar e a reflectir sobre as palavras, o texto e o próprio pensamento. O uso do processador de texto pode, sem dúvida, contribuir para o desenvolvimento da qualidade do conteúdo e da apresentação do trabalho dos alunos. Estes dispõem assim de mais possibilidades para experimentarem a escrita e de se expressarem com confiança. Poderão deste modo assumir uma atitude mais positiva em relação ao seu trabalho e começar a preocupar-se de forma mais sistemática em corrigir e rever o que escrevem. À medida que se familiarizam com as potencialidades do computador, os alunos têm mais facilidade em criar histórias, em as corrigir e revê-las. Isto encoraja-os e condu-los a uma maior concentração nas tarefas de composição.

No actual desenho curricular português coloca-se grande ênfase na ideia de que todo o processo de ensino-aprendizagem se deve realizar e desenvolver através de actividades activas, significativas, integradoras, socializadoras e diversificadas, numa perspectiva construtivista, onde o aluno seja o principal interveniente da sua formação.

Muitos são os autores que defendem estas teorias psicopedagógicas apoiadas em paradigmas construtivistas, valorizando o papel do aluno na construção da sua própria aprendizagem, sendo importante que esta se faça sempre pela descoberta, através da resolução de problemas.

Para Ausubel (1980), por exemplo, a estrutura cognitiva do indivíduo desempenha um papel particularmente relevante na aprendizagem. A realidade que aprendemos é filtrada por uma estrutura conceptual que permite a nossa comunicação com os outros.

O conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é ministrado, seja a formação de conceitos ou a solução de problemas, mas deve ser descoberto pelo próprio aluno para que possa ser significativamente incorporado à sua estrutura

cognitiva. A pesquisa para a descoberta constante será então a característica essencial da aprendizagem.

Ainda segundo este autor, a educação deve igualmente garantir a realização de experiências e de aprendizagens significativas, que só serão possíveis quando as experiências e actividades educativas se relacionarem adequadamente com o que o aluno já sabe, isto é, quando o aluno for capaz de assimilar os novos conhecimentos e de os integrar na sua estrutura cognitiva. Estas aprendizagens significativas vão de encontro ao modelo de equilíbrio das estruturas de Piaget (1978).

Piaget, (referenciado por Raposo, 1983) explica o desenvolvimento em termos de adaptação, de interacção contínua entre o indivíduo e o ambiente, desempenhando a inteligência um papel fundamental nessa interacção. A inteligência utiliza mecanismos de *assimilação*, *acomodação* e *equilíbrio*, sendo o desenvolvimento um equilíbrio progressivo, uma passagem perpétua de um estágio de menor equilíbrio a um estágio de equilíbrio superior (Piaget: 1975).

A evolução mental é explicada pela maturação, experiência e interacção, obedecendo a evolução afectiva e social às mesmas leis, pois Piaget considera-as indissociáveis. O recurso à noção de equilíbrio resulta da necessidade de explicar a passagem de um estágio ao seguinte (Raposo: 1983).

Em Piaget importa igualmente realçar a sua contribuição para a concepção de desenvolvimento – transição gradual de um estágio a outro – que permite aos professores ter em consideração as construções já alcançadas pelos seus alunos. O respeito pelo ritmo mais lento das crianças com DA é, pois, condição necessária à aprendizagem das mesmas.

Para Bruner (1983), toda a aprendizagem é um processo activo por parte de quem aprende, organiza e guarda a informação. Todo o conhecimento se adquire a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, descobertas que se fazem.

Tendo em consideração o conjunto destas considerações, e conscientes de que é necessário motivar constantemente a criança para poder realizar aprendizagens que se tornem o mais significativas possíveis, isto é, que permitam estabelecer ligações com os conhecimentos já adquiridos e que se enquadrem nas suas estruturas cognitivas, surgiu este estudo. É nossa pretensão que ele possa constituir um instrumento exemplificador de algumas potencialidades e

possibilidades de utilização do computador na sala de aula para o aperfeiçoamento da expressão escrita e, conseqüentemente, de outras competências cognitivas e sócio-afectivas em crianças com DA.

A escolha do tema surgiu inclusive a partir do momento em que, na nossa prática docente, começámos a reflectir sobre a utilização das TIC em contexto escolar, depois de lhe reconhecermos grande potencial pedagógico na educação de crianças com DA.

No entanto, a utilização das TIC em geral, e do computador em particular não pode fazer-se de forma aleatória, mas deve inserir-se num conjunto de objectivos bem definidos e delineados para que o mesmo constitua um eficaz meio didáctico e pedagógico.

Em síntese, ao utilizarmos o computador podemos estruturar conhecimentos; fazer o sujeito operar em práticas que se estendem do trabalho corporal com situações concretas ou em objectos até à transposição simbólica e a representações mentais; desenvolver e reeducar as funções cognitivas (a consolidação de reflexos, a permanência do objecto, a espacialização, a discriminação visual e auditiva, a cor, a memória visual, a lateralidade, etc.); enfim, caminhar no sentido de ir além das possibilidades que os métodos tradicionais colocam à nossa disposição.

Deste modo, todas as crianças com DA (que apresentam características próprias e específicas, uma história de vida muito pessoal e, por isso, carecem de um projecto educativo individual que responda às suas características diferentes e únicas) terão direito, não só à igualdade de oportunidades no acesso à educação e ao ensino, mas sobretudo à igualdade de oportunidades.

Eis algumas boas razões para recorrer à utilização das novas tecnologias dentro da sala de aula, quando fazemos da nossa prática pedagógica a demanda de alguma inovação e diferenciação pedagógicas para recuperação de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem que implicam necessidades educativas especiais.

O fascínio e o entusiasmo que estes novos recursos exercem junto de todas as crianças desde tenra idade não podem deixar de ser canalizados para a aprendizagem através da motivação para a realização de actividades muito diversificadas. E as TIC disponibilizam ainda ferramentas que favorecem a autonomia e o enriquecimento do ambiente onde a aprendizagem se desenvolve,

contribuindo desta forma para a bidireccionalidade que cada vez mais se pretende no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Secundino Correia e outros (2004), não podemos fazer com as TIC aquilo que acabamos por fazer com os meios audiovisuais e mesmo com a imprensa que facilmente deixaram ser encarados como meios a utilizar na construção do pensamento para se transformarem em meios de “transmissão de conteúdos empacotados em belas embalagens multimédia” (2004:20), enveredando por uma visão unidireccional em detrimento da criatividade e do espírito crítico.

Cabe aos professores a responsabilidade de criarem nichos de inovação no sistema educacional, de modo a impedir que os currículos padronizados, a própria estrutura física das escolas e a burocracia façam com as TIC aquilo que fizeram com os meios audiovisuais.

Deste modo, e com a utilização progressiva e bem delineada das novas tecnologias da informação, a aprendizagem poderá ser perspectivada como uma construção pessoal resultante de um processo experimental interior que se traduzirá numa verdadeira mudança – quase nos atreveríamos a dizer metamorfose – de comportamentos e atitudes.

2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O ponto de partida deste nosso estudo é o facto de considerarmos interessante averiguar o impacto que os novos meios de comunicação e as novas tecnologias, nomeadamente o computador e o processador de texto, têm no ensino-aprendizagem de crianças com Dificuldades Específicas de Aprendizagem no domínio da expressão escrita.

É já um dado adquirido que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desempenham hoje um papel cada vez mais determinante e decisivo em todos os domínios da actividade humana.

A escola deve, portanto, ser capaz de dar resposta cabal às necessidades crescentes da sociedade por forma a enfrentar os novos desafios, preparando os alunos, futuros cidadãos de uma sociedade em constante mudança, no sentido de

serem competentes nos domínios da leitura, interpretação e avaliação e fazerem um uso adequado da informação que as TIC põem ao seu dispor.

Algumas experiências até agora efectuadas têm demonstrado que a utilização do computador em contexto educativo pode contribuir para o desenvolvimento global dos alunos nos múltiplos domínios, nomeadamente o cognitivo, o afectivo e o social. Por outro lado, proporcionam igualmente o desenvolvimento de novas e atractivas actividades que facilitam a aprendizagem e favorecem novas descobertas.

Torna-se, portanto, imprescindível que a escola favoreça o desenvolvimento e a aprendizagem destes alunos, implementando uma prática pedagógica centrada nas próprias crianças, através de actividades diversificadas e estimulantes. Para que tal objectivo seja alcançado deve partir-se do nível de desenvolvimento de cada discente, respeitando os saberes anteriores (os pré-requisitos) e o seu ritmo de aprendizagem, e garantindo efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada um em particular.

Parece-nos que o computador poderá constituir um dos meios de atingir tais objectivos uma vez que a sua introdução em contexto educativo é uma aposta na mudança da escola, na reflexão sobre o acto de ensinar e aprender, no assumir de novas competências, o que pressupõe a capacidade de analisar e resolver problemas.

Face a esta problemática, torna-se essencial efectuar uma revisão da literatura versando:

- Dificuldades de Aprendizagem: emergência e fundamentos;
- A escrita perspectivada como um processo de expressão;
- Correlação entre as TIC e Dificuldades de Aprendizagem (ao nível da motivação para a expressão escrita e seu aperfeiçoamento);
- Processos de aprendizagem e as metodologias e processos de operacionalização a eles intrínsecos;

3. OBJECTO DE ESTUDO

O objecto do presente estudo é a análise da importância da utilização das TIC em contexto escolar, em crianças com DA, visando uma melhor intervenção educativa, sobretudo com a utilização da forma “mais pedagogicamente correcta” das TIC no ensino e prática da expressão escrita e aferindo de que modo a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação pode contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão escrita.

4. OBJECTIVOS DO ESTUDO

Quanto mais, à partida, os objectivos forem formulados de maneira vaga, mais a acção da escola corre o risco de se afastar das intenções da mesma. Torna-se, portanto, necessário e fundamental clarificar e especificar os objectivos.

Neste contexto, a teoria moderna da construção dos currículos escolares, o ensino programado, a teoria da avaliação formativa e sumativa e a planificação da educação, convergem para a precisão indispensável dos objectivos a seguir em contexto educativo, sem o que todos estes empreendimentos estarão condenados ao fracasso.

Em matéria de definição de objectivos, impõe-se uma acção profunda em dois sentidos: precisar os objectivos e repensar as prioridades.

A escola, no passado, pretendeu formar os seus alunos segundo moldes e cânones universais. Hoje aspira a uma mudança que lhe permita não só reconhecer o direito à diversidade, como educar em conformidade, tendo em consideração as características dos alunos e da realidade social que os envolve.

Conscientes de que é necessário motivar constantemente a criança para poder realizar aprendizagens que se tornem o mais significativas possíveis, isto é, que permitam estabelecer ligações com os conhecimentos já adquiridos e que se enquadrem nas suas estruturas cognitivas, foram definidos para o presente estudo os seguintes objectivos:

- verificar a contribuição do computador para o desenvolvimento global dos alunos e para a utilização da Língua Materna, em particular;
- averiguar em que medida o processador de texto favorece o desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão escrita em crianças com Dificuldades de Aprendizagem;
- aferir em que medida o computador, utilizado na sala de aula, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo de crianças com Dificuldades de Aprendizagem.

Em suma, aquilo que se pretende com o presente estudo é ***verificar até que ponto o computador, processador de texto, pode contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão escrita e de outras competências cognitivas e sócio-afectivas em crianças com Dificuldades de Aprendizagem.***

5. QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) facilita a aprendizagem da linguagem oral e escrita de uma criança com Dificuldades de Aprendizagem (DA)?

O processador de texto potencia a aquisição de competências ao nível da compreensão do texto escrito e da expressão escrita?

A utilização das TIC em actividades de escrita contribuem para um aumento da motivação para a escrita de crianças com DA?

6. OPERACIONALIZAÇÃO DE TERMOS

Apesar de reconhecermos que a maior parte dos termos utilizados ao longo do nosso estudo é do conhecimento geral, sobretudo de todos quantos se

dedicam à investigação dos temas em análise ou são profissionais do ensino ou da educação, parece-nos conveniente, neste ponto específico do nosso trabalho, a operacionalização dos termos mais frequentemente utilizados, de modo a aclarar a perspectiva aqui defendida, nomeadamente no que se relaciona com conceitos utilizados de forma díspar e sob distintas perspectivas por diferentes investigadores e autores, de modo a nossa mensagem possa ser descodificada por todos aqueles que a venham a ler, independentemente da área da sua formação ou especialização. Guiados por esse objectivo, parece-nos, então, essencial operacionalizar os seguintes termos:

Educação: Processo de aprendizagem e de mudança que se opera no aluno através do ensino e de outras experiências a que ele é exposto nos vários ambientes onde interage (Correia, 1997).

Educação Especial: Conjunto de serviços de apoio especializados destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial. Tais serviços devem efectuar-se, sempre que possível, na classe regular e devem ter por fim a prevenção, redução ou supressão da problemática do aluno, seja ela do foro mental, físico ou emocional e/ou a modificação dos ambientes de aprendizagem para que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades (Correia, 1997).

Educação Apropriada: Resposta às necessidades educativas do aluno, proporcionando-lhe experiências que se construam a partir das suas realizações iniciais, com o fim de maximizar as suas aprendizagens (académicas e sociais) (Correia, 1999).

Necessidades Educativas Especiais: O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), "foi introduzido pelo famoso relatório Warnock Report (1978), fruto de um vasto estudo de investigação e que revolucionou as grandes perspectivas de intervenção no campo educativo/pedagógico junto das crianças ou jovens com problemas" (Sanches, 1996:11). Vem perspectivar a actuação do educador de acordo com as necessidades

da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), necessidades educativas especiais são, as deficiências, as dificuldades escolares e a sobredotação, tendo em conta que este conceito abrange ainda as crianças de rua, as que pertencem a populações nómadas, as minorias étnicas ou culturais, os grupos desfavorecidos ou marginais.

Dificuldades de Aprendizagem (DA): “Termo genérico que diz respeito a um grupo heterogéneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as DA, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais questões ou influências.” (NJCLD, cit. in Correia e Martins, 1999:8)

Disgrafia: Dificuldade na expressão escrita. Os problemas podem estar relacionados com a componente grafomotora (padrão motor) da escrita (forma das letras, espaço entre palavras, pressão do traço); com a soletração e com a produção de textos escritos.

Disortografia: Relaciona-se com a composição escrita, ou seja, destaca problemas ao nível da planificação e da formulação escrita. É um problema na expressão escrita, pois afecta a ideação, a formulação e a produção, bem como os níveis de abstracção (Cruz, 1999).

Inclusão: Inserção do aluno na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades (Correia, 1997).

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): Consistem em processos de tratamento, controlo e comunicação de dados (conhecimentos) adquiridos e organizados relativos a uma determinada área de estudo, através de meios electrónicos, como redes de computadores, cadeias telefónicas inteligentes e comunicação por satélite, ligados à informática, à utilização de computadores ou sistemas informáticos (Barbot e Fernandes, 2004).

Computador: Sistema electrónico, formado por um conjunto de partes interligadas, capaz de armazenar, recuperar, transformar e emitir dados com o fim de executar tarefas determinadas de uma enorme variedade (Secundino Correia et al, 2001).

Hardware: É a parte mecânica, constituída por monitor, teclado, rato e a unidade central de processamento (CPU) que opera com softwares (programas), dados, procedimentos e o utilizador – Homem (Secundino Correia et al, 2001).

Software: São programas, ou conjuntos de instruções, escritos em diversas linguagens de programação, que determinam a actividade e o comportamento de um sistema informático desde os dados a serem processados até ao funcionamento de um periférico.

7. DELIMITAÇÃO E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O estudo que nos propusemos realizar apresenta algumas limitações, como aliás qualquer outro estudo investigativo, resultantes de diversos factores.

Este estudo fundamentou-se essencialmente na verificação bibliográfica (baseada na revisão da literatura existente, relativamente ao tema escolhido) e empírica, desenvolvendo uma investigação em populações com DA, tendo como campo de investigação alunos do 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Apesar de a população que faz parte deste estudo não ser muito numerosa – *seis alunos com Dificuldades de Aprendizagem* – isso não veio facilitar a investigação uma vez que se trata de um grupo algo heterogéneo, quer a nível social quer no domínio cognitivo.

Importa, contudo, salientar que os resultados obtidos não devem ser extrapolados para outros níveis de ensino onde a resposta poderia – ou não – assumir um cariz diferente. Do mesmo modo, qualquer generalização a outras situações será impensável. Uma população com DA sempre difere no seu grau e especificidade da problemática, bem como na sua etiologia.

Finalmente, o período de tempo, muito limitado, para efectuar a investigação, dificultou a tarefa de recolha e tratamento de dados, reflexão, sistematização e avaliação dos mesmos.

8. IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

As nossas escolas, estão constantemente a ser confrontadas com o problema das aquisições linguísticas e muitas vezes são responsabilizadas pelo fracasso das crianças no domínio da Língua Materna.

Atendendo ao carácter transdisciplinar da Língua Materna, pois em todas as áreas curriculares é necessário compreender o que se lê, comunicar oralmente e transmitir por escrito as ideias, torna-se necessário conjugar esforços no sentido de melhorar o ensino-aprendizagem da Língua Materna, uma vez que as dificuldades sentidas, pelos alunos, no domínio da linguagem escrita, são muitas vezes apontadas como uma das principais causas de insucesso escolar.

Deste modo, é necessário e fundamental criar um ambiente favorável à aprendizagem alimentando o gosto pela descoberta, no sentido de orientar e

ajudar os alunos com DA na aquisição de noções básicas fundamentais à comunicação com os outros.

Parece-nos, pois, que as TIC podem ser um contributo enriquecedor para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna, já que elas são instrumentos poderosos, actuais e inovadores proporcionando a aprendizagem pela descoberta e promovendo o espírito colaborativo.

Neste sentido, o presente estudo reveste-se de algum interesse educativo na medida em que engloba dois temas que, embora diferentes entre si, e eventualmente susceptíveis de serem merecedores de uma análise distinta, neste trabalho se complementam, interagindo e relacionando-se: as Tecnologias de Informação e as Dificuldades de Aprendizagem

Em última análise, a nossa investigação pretende compreender algumas questões da pesquisa básica, sobretudo no desenvolvimento de modelos teóricos e formais no sentido de contribuir para um efectivo esclarecimento da importância das TIC no combate às dificuldades de aprendizagem. Quisemos, portanto, verificar em que medida o computador, sobretudo através da utilização do Processador de Texto, pode contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem escrita em crianças com DA e para a sua evolução no sentido do seu normal desenvolvimento cognitivo, sócio-afectivo e, simultaneamente, da sua realização pessoal.

CAPÍTULO V

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

1. METODOLOGIA

Em educação, tal como acontece nas outras áreas de investigação, a realização de uma investigação pode revestir-se de diferentes abordagens metodológicas, associadas a diversas técnicas de recolha e análise de dados. No entanto, é fundamental ter-se sempre em conta aquilo que se pretende investigar, a experiência do investigador, o tempo disponível, etc.

Após a detecção do problema e reflexões diversas sobre qual o método de investigação que melhor se ajustaria à situação e ao desenvolvimento do estudo, pensamos que o “Estudo de Caso” seria o mais adequado e o que mais eficazmente poderia contribuir para a concretização do nosso estudo.

Outros aspectos que determinaram a nossa decisão foram as técnicas a utilizar no estudo -Técnicas de Observação - e o facto de o estudo decorrer em situação natural, evitando a organização formal, para não vir a ocasionar um ambiente artificial dentro da turma e da sala de aulas o que, segundo acreditamos, em muito prejudicaria o desenrolar da investigação e as próprias actividades lectivas.

Neste capítulo, para além do desenho do estudo e no sentido de concretizar a investigação a que nos propusemos efectuar com um grupo de seis alunos, será feito um reconhecimento inicial da situação pelo que os primeiros passos da acção incidiram necessariamente sobre a recolha de dados acerca da escola e da turma em que os alunos se integram, bem como dos seus conhecimentos escolares actuais, do seu comportamento individual e em grupo, na escola e em casa, com a família. Pretendemos, deste modo, contemplar não apenas as dificuldades detectadas mas, essencialmente, os diversos factores que as motivaram.

Procurou-se organizar a investigação de modo a incluir sugestões sobre as provas necessárias para observar o progresso dos alunos, tomando-se nota dos seus êxitos e limitações até ao momento, no sentido de planear posteriores ciclos de acção e reflexão (apurados, revistos, alternativos).

2. AMOSTRA

2.1. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

A amostra, definida tendo em consideração os objectivos do nosso estudo, foi constituída por seis alunos a frequentar, pela primeira vez, em duas turmas diferentes, o 3º Ano do Ensino Básico, em dois estabelecimentos de ensino pertencentes a um Agrupamento de Escolas do concelho de Braga.

Estes alunos têm como traço caracterizador comum – as dificuldades de aprendizagem experimentadas a nível da língua materna em geral, e da expressão escrita, em particular.

Com o objectivo de evitar erros de amostragem, foram escolhidos, de acordo com critérios que serão oportunamente referenciados, seis alunos (três do sexo feminino e outros três do sexo masculino) que se encontrassem em situação semelhante quanto ao seu percurso académico.

Tabela 1 – Definição da Amostra

GRUPO DE ESTUDO	IDADE	SEXO	NÍVEL DE ENSINO
1	8 A 02 M	F	3º ANO/1º CEB
2	8 A 05 M	F	3º ANO/1º CEB
3	8 A 02 M	F	3º ANO/1º CEB
4	8 A 02 M	M	3º ANO/1º CEB
5	8 A 06 M	M	3º ANO/1º CEB
6	8 A 05 M	M	3º ANO/1º CEB

Como pode verificar-se, pela inclusão da Tabela 1, esta é uma amostra reduzida, constituindo aquilo que Schumacher e McMillan (1993) designam por *amostra não probabilística (nonprobability sampling)*, ou *amostra disponível*.

A investigação em educação, pela sua especificidade, recorre com bastante frequência a este tipo de amostra.

2.2. CRITÉRIOS DE SELECÇÃO

A escolha da amostra teve em consideração a definição de DA do NJCLD bem como dos seus respectivos critérios.

Conscientes desta realidade, foram, então, considerados, o *Critério de Exclusão* que, genericamente, defende que as Dificuldades de Aprendizagem não ficam a dever-se a aspectos intrínsecos (défices sensoriais, atraso mental, variações sociais ou emocionais graves) ou a condições extrínsecas (desigualdades culturais ou inexistência de oportunidades educativas) e o *Critério de Discrepância* (este, baseado na manifestação de dificuldades relevantes que impliquem uma discrepância entre o potencial esperado e o rendimento efectivo do indivíduo).

No mesmo sentido, efectuou-se igualmente uma Observação Informal das Interações dos Sujeitos e Análise de Amostras de Produtos e, para a identificação pedagógica, socorremo-nos da Escala de Comportamento (Correia, 1983).

Já na análise de foro psicológico foram realizados dois testes, o de *Desenho da Figura Humana de Goodenough-Harris* (Harris, 1963) e a *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – WISC – III* (Kaufman, 1979).

Os alunos que constituem o nosso grupo de estudo foram também seleccionados por uma razão que julgamos particularmente válida: para além das dificuldades de aprendizagem reveladas no domínio da língua materna e, dentro desta, da expressão escrita, são também indivíduos pouco habituados a trabalhar com o computador em contexto escolar e que, muito provavelmente, nunca tiveram qualquer contacto com o processador de texto, resumindo-se o seu contacto a actividades lúdicas e de entretenimento.

Alguns alunos não tinham qualquer noção sobre o computador, revelando-se necessária uma breve análise e introdução aos seus mecanismos mais elementares, nomeadamente o modo de iniciar e encerrar o computador e as funções e manuseamento do teclado, do rato.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Como tivemos oportunidade de referir (cf. Definição da Amostra), o grupo que constituiu a nossa amostra é formado por seis alunos (três rapazes e três raparigas), a frequentar o 3º Ano de Escolaridade do Ensino Básico.

Para a sua identificação socorremo-nos de dois tipos de procedimentos – formais e informais – o que tornou exequível a caracterização objectiva do nível actual de performance que cada indivíduo apresenta nas distintas áreas de observação/avaliação.

Este procedimento teve como objectivo último a identificação das áreas fortes e áreas fracas de cada aluno, o que nos permitiu, conseqüentemente, delinear e estabelecer o seu perfil.

Tomando como referência o Quadro 1 podemos observar que a totalidade dos elementos que constituem a amostra não apresentam quaisquer dificuldades no domínio da oralidade.

Se considerarmos, no mesmo Quadro, o nível de acuidade de leitura e compreensão, podemos verificar que no Texto 1, a totalidade dos elementos se situa no “Nível de Leitura Independente”, com valores superiores a 97%.

No Texto 2, metade dos indivíduos (50%) situa-se no “Nível de Leitura Independente”, e os restantes 50%, no “Nível de Instrução”.

Relativamente ao Texto 3, podemos observar que um caso (16,7%) se situa no “Nível de Leitura Independente”, e cinco sujeitos (83,3%) encontram-se no “Nível de Instrução”.

Finalmente, no Texto 4, temos a registar um caso (16,7%) cujos valores atingidos permitem colocá-lo no “Nível de Frustração”. Os restantes cinco elementos da amostra (83,3%) atingiram valores que apontam para o “Nível de Instrução”.

No comportamento matemático, os valores situam-se no intervalo percentual entre os 78,9% e 94,7%.

Nos restantes comportamentos, emocional e orgânico, não se verificam dados dignos de menção ou registo, à excepção de alguns elementos se revelarem algo tímidos e ensimesmados.

Quadro 1 - Resultados obtidos na Escala de Comportamento Escolar

ÁREA/SUBÁREA		NÚMERO DE ERROS						ITENS NÃO OBSERVADOS						% DE CORRECÇÃO					
Comportamento Linguístico	Oral	1	0	1	0	1	1							93,3%	100%	93,3%	100%	93,3%	93,3%
	Leitura	3	0	3	0	3	0							80%	100%	80%	100%	80%	100%
	T1	0	0	0	0	1	0							100%	100%	100%	100%	97,8%	100%
	T2	2	1	2	2	5	1							89,1%	99,1%	98,3%	89,1%	77,4%	99,1%
	T3	6	3	5	3	7	2							77,6%	98,2%	87,6%	88,8%	77%	89,4%
	T4	7	4	8	4	10	5							77,3%	88,4%	76,8%	88,4%	66,3%	78,4%
	Fala	1	0	0	0	0	0							98,4%	100%	100%	100%	100%	100%
Comportamento Auditivo		3	0	2	0	2	2							76,9%	100%	84,6%	100%	84,6%	84,6%
Comportamento Visual		0	1	1	0	1	0							100%	91,6%	91,6%	100%	91,6%	100%
Comportamento Visual-Motor		2	1	1	1	2	3							80%	80%	90%	90%	80%	70%
Comportamento Motor		0	0	0	0	0	0							100%	100%	100%	100%	100%	100%
Comportamento Matemático		4	2	3	2	3	1	8	8	8	8	8	8	78,9%	89,4%	84,2%	89,4%	84,2	94,7%
Comportamento Emocional		10	SO	30	30	10	SO												
Comportamento Orgânico		10	10	10	SO	SO	SO												
Aluno		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6

Notas: **NA** - Não Aplicado; **O** – Observações; **SO** – Sem Observações

Teste da Figura Humana de Goodenough-Harris

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos pelos indivíduos no Teste de Goodenough-Harris. Pretende-se, desta forma, facultar uma visão mais geral dos resultados obtidos neste teste.

Tabela 2 – Teste de Goodenough-Harris

GRUPO DE ESTUDO	RESULTADOS BRUTOS	RESULTADOS PADRONIZADOS	PERCENTIL
1	35	106	66
2	38	111	77
3	34	105	63
4	36	119	90
5	34	116	86
6	33	114	82

Uma análise da Tabela 3 permite-nos constatar que a nossa amostra apresenta um valor médio dos resultados brutos de 34,667, com um desvio padrão de 1,789, relativamente ao valor da média (35,000). Uma vez que o desvio padrão é pouco significativo, estamos em condições de considerar também pouco significativa a disparidade entre os resultados. Conclusão semelhante pode alcançar-se nos resultados padronizados, uma vez que o valor médio se situa nos 112,500, com um desvio padrão de 5,565 relativamente à média (111,833). No que diz respeito ao percentil o valor médio (79,500) apresenta um desvio padrão de 10,875 em relação à média (77,333).

Apurámos igualmente que nos resultados brutos existe uma diferença de 2,333 entre o primeiro e o terceiro quartis; nos resultados padronizados, esta diferença é de 10 e, finalmente, no percentil, este valor situa-se nos 20.

Tabela 3 – Teste de Goodenough-Harris

	RESULTADOS BRUTOS	RESULTADOS PADRONIZADOS	PERCENTIL
N	6	6	6
Média	35,000	111,833	77,333
Mediana	34,667	112,500	79,500
Moda	34,000	105,000	63,000
D. Padrão	1,789	5,565	10,875
Variância	3,200	30,967	118,267
Amplitude	5,000	14,000	27,000
Mínimo	33,000	105,000	63,000
Máximo	38,000	119,000	90,000
Quartis			
25	33,667	106,000	66,000
50	34,667	112,500	79,500
75	36,000	116,000	86,000

A figura 1 revela-nos a existência de uma disparidade pouco expressiva entre os elementos constituintes da amostra (valores que oscilam entre os 33 e os 38). Um único resultado apresenta um valor de 33,3%; os restantes estão equitativamente distribuídos por cada indivíduo (16,7%)

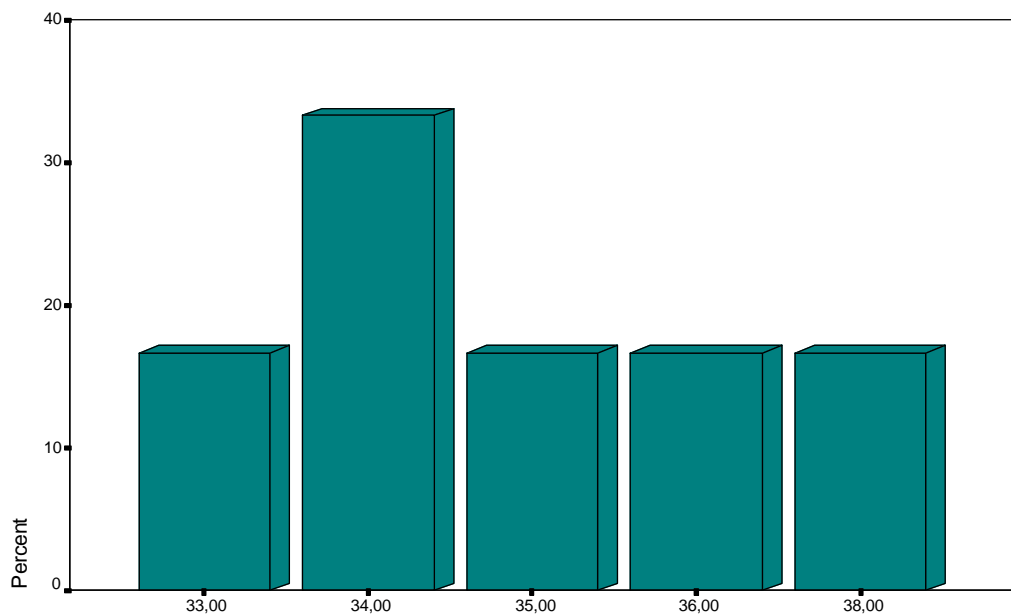


Figura 1 – Resultados Brutos – Teste Goodenough-Harris

A figura 2 permite-nos conhecer os valores padronizados. Não há coincidência de valores entre os sujeitos, cada um apresenta um valor distinto. Assim, podemos verificar a disparidade de resultados obtidos que se situam no intervalo 105-119.

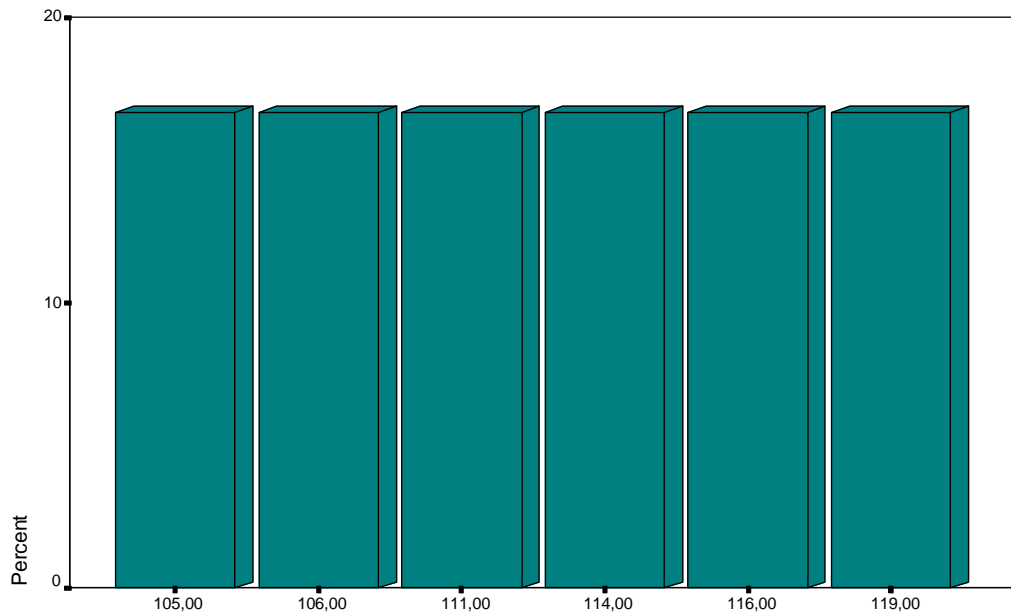


Figura 2 – Resultados Padronizados – Teste Goodenough-Harris

A figura 3 contempla os percentis alcançados no teste, situando-se entre os 63 e os 90, uma variação que pode ser considerada significativa.

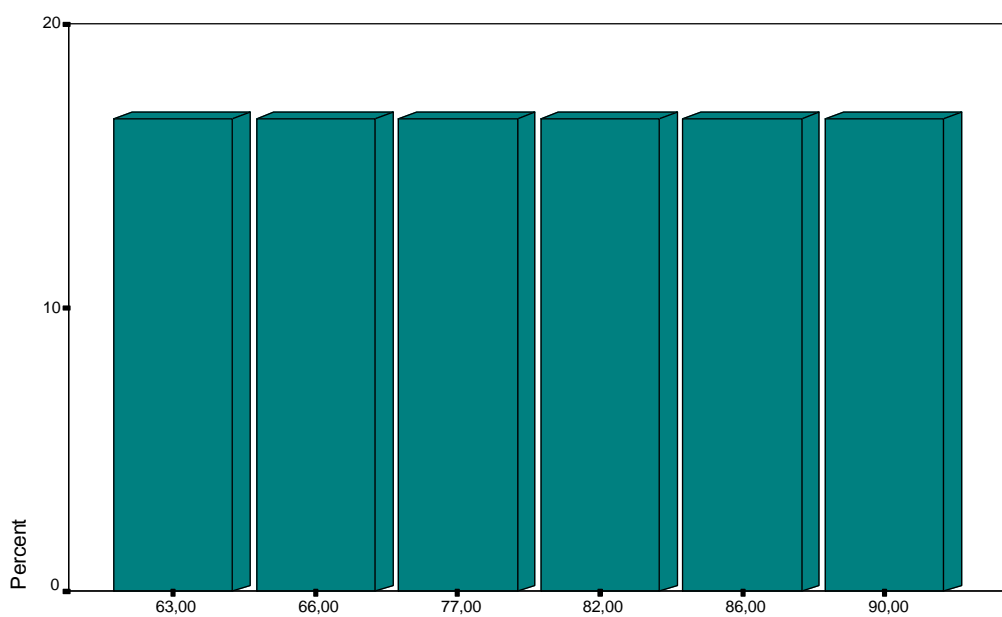


Figura 3 – Percentis – Teste Goodenough-Harris

A análise destas figuras permite-nos já traçar algumas conclusões. Assim, podemos verificar que todos os sujeitos da nossa amostra se encontram dentro de valores da média (33,3%) ou acima desta (66,7%).

Para eventual consulta, aparecem no Anexo E do Volume II as tabelas de frequência 1, 2 e 3, correspondentes às figuras com a mesma numeração.

Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – WISC – III

No intuito de facultar um cenário genérico e um primeiro contacto com os resultados obtidos pelos indivíduos no Teste WISC III apresentamos a Tabela 4.

Tabela 4 – Teste WISC III

GRUPO DE ESTUDO	ESCALA VERBAL	ESCALA DE REALIZAÇÃO	Q.I. TOTAL	PERCENTIL	INTERVALO DE CONFIANÇA 95%
1	93	95	93	32	85 -102
2	97	99	97	42	88-106
3	92	94	92	30	84-102
4	100	102	100	50	91-109
5	97	98	96	39	88-105
6	94	96	94	34	86-103

Uma análise da Tabela 5 permite-nos constatar que a nossa amostra apresenta, no Q.I. Verbal um valor médio de 95,000, com um desvio padrão de 3,017 relativamente ao valor da média (95,500).

No que diz respeito ao Q.I. de Realização, podemos verificar que o valor médio se situa nos 97,000, com um desvio padrão de 2,944, relativamente à média (97,333).

Já o Q.I. Total apresenta um valor médio de 95,000, com um desvio padrão de 2,944 em relação à média que se situa nos 95,333.

Por fim, no que concerne o percentil, o valor médio (36,500) apresenta um desvio padrão de 7,441 em relação à média (37,833).

Apurámos igualmente que no Q.I. Verbal existe uma diferença de 5 entre o primeiro e o terceiro quartis; no Q.I. de Realização, esta diferença é de 4, no Q.I. Total de 4 e, finalmente, no percentil, este valor situa-se nos 10.

Tabela 5 – Teste WISC III

		Q.I. VERBAL	Q.I. REALIZAÇÃO	Q.I. TOTAL	PERCENTIL
N		6	6	6	6
Média		95,500	97,333	95,333	37,833
Mediana		95,000	97,000	95,000	36,500
Moda		97,000	94,000	92,000	30,000
D. Padrão		3,017	2,944	2,944	7,441
Variância		9,100	8,667	8,667	55,367
Amplitude		8,000	8,000	8,000	20,000
Mínimo		92,000	94,000	92,000	30,000
Máximo		100,000	102,000	100,000	50,000
Quartis	25	93,000	95,000	93,000	32,000
	50	95,000	97,000	95,000	36,500
	75	98,000	99,000	97,000	42,000

A figura 4 revela-nos a existência de uma disparidade com alguma expressividade entre os elementos constituintes da amostra (valores que oscilam entre os 92 e os 100). O valor 97 é simultaneamente verificável em dois sujeitos (33,3%); os restantes sujeitos têm valores distintos entre si.

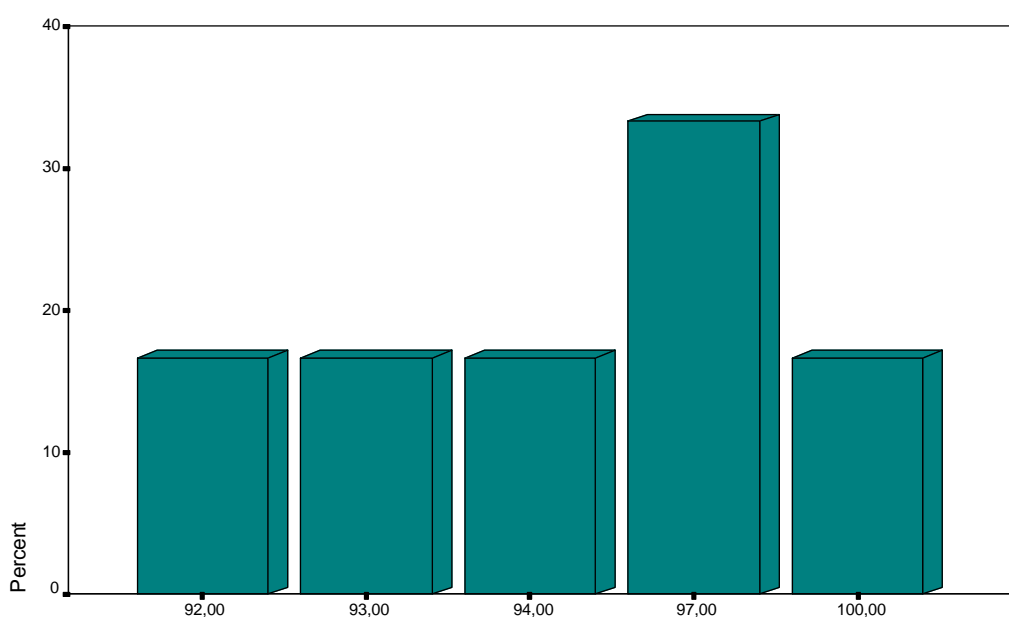


Figura 4 – Q.I. Escala Verbal – WISC III

A figura 5 revela-nos a existência de uma disparidade algo expressiva entre os elementos constituintes da amostra (valores balizados entre os 94 e os 102), não se verificando resultados iguais entre os indivíduos, correspondendo, por isso, cada um destes a 16,7%.

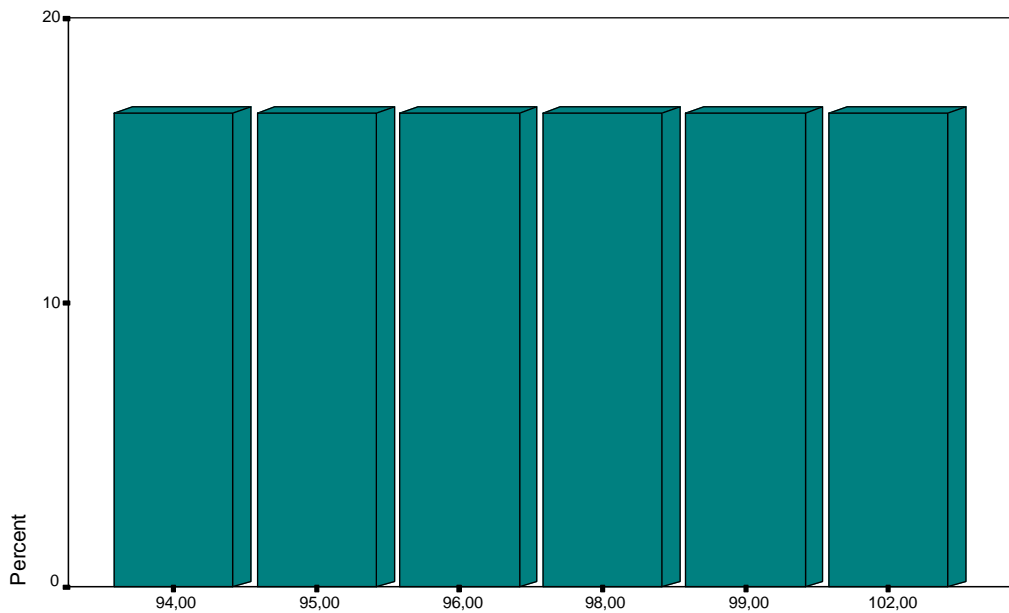


Figura 5 – Q.I. Escala de Realização – WISC III

Uma análise à figura 6, (Q.I. Total), revela-nos valores situados entre os 92 e 100, o que demonstra a existência de uma disparidade com alguma expressividade. Cada sujeito apresenta um valor próprio e diferente de todos os outros, correspondendo a 16,7%.

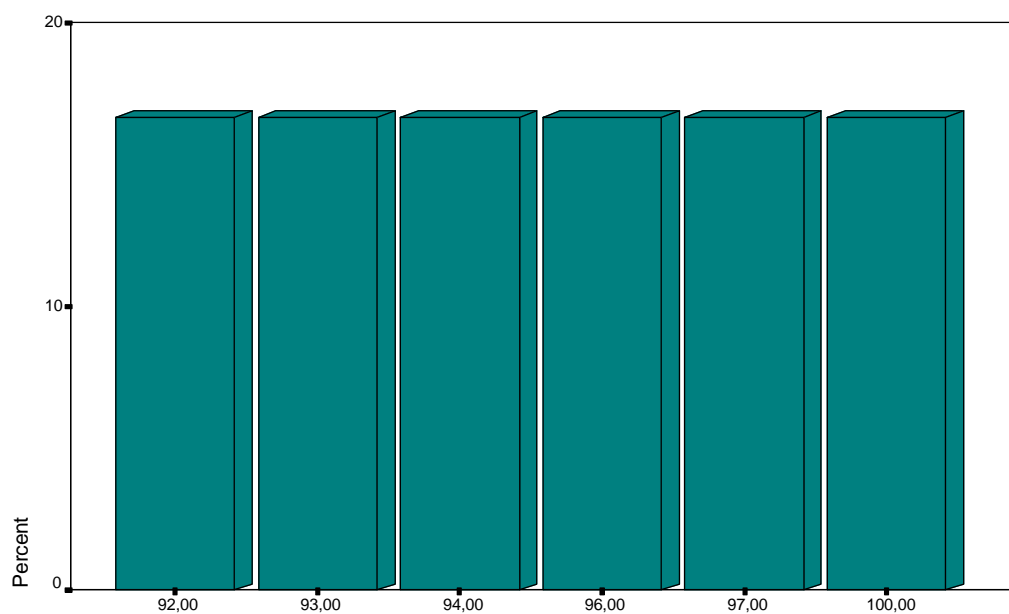


Figura 6 – Q.I. Total – WISC III

A figura 7, relativa ao percentil, permite-nos verificar a existência de valores que denunciam a existência de uma certa disparidade, uma vez que se estendem entre os 30 e os 50.

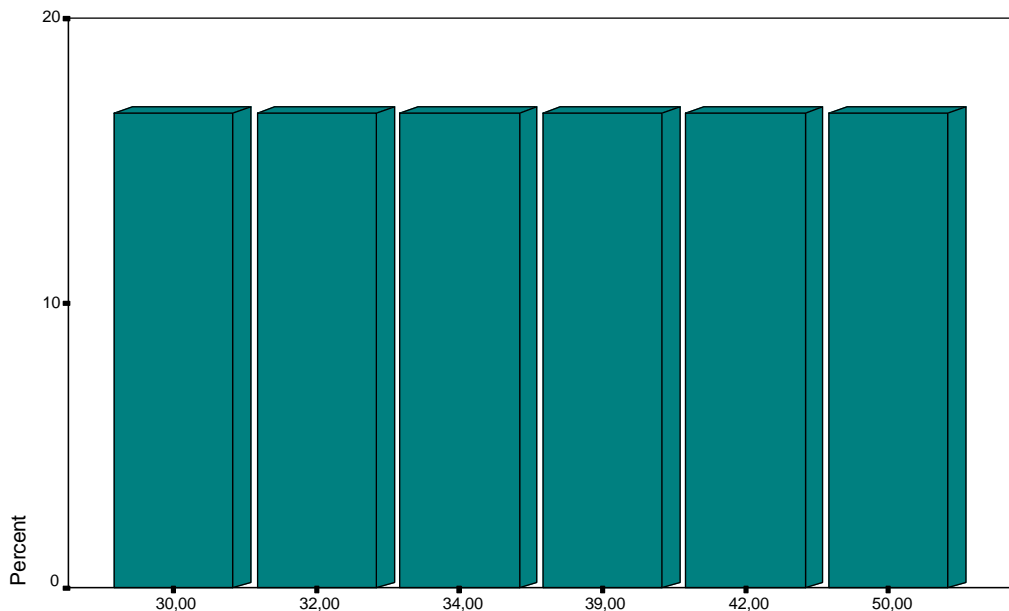


Figura 7 – Percentil. – WISC III

Relativamente à Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – WISC – III, depois de apresentadas as Tabelas 3 e 4 e as Figuras 4, 5, 6 e 7, podemos verificar que todos os indivíduos que constituem a nossa amostra possuem um Q.I. (situado num intervalo entre 92 e 100), pelo que pode ser considerado dentro da média (estabelecida entre os 90 e os 109), com percentis situados entre 32 e 54, a que corresponde um intervalo de confiança de 84-102 (o de menores valores) e 88-106 (o de valores mais elevados).

Pelo exposto, podemos concluir que o grupo de indivíduos da amostra revela valores que podem considerar-se dentro da média pelo que as dificuldades de aprendizagem não decorrem do seu potencial intelectual.

As tabelas de frequência podem ser consultadas no Anexo E do Volume II.

3. APRESENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Escala de Comportamento Escolar (Correia, 1983).

Esta é uma Escala desenvolvida na perspectiva de constituir um instrumento que pudesse adjuvar o professor a diagnosticar possíveis problemáticas nas distintas áreas comportamentais.

Segundo Correia (1983), não foi criada com a pretensão de constituir um instrumento diagnóstico completo, mas antes no sentido de facultar ao professor um método rápido de avaliação de insuficiências académicas de qualquer criança, ajudando-o na criação de um programa que possa suprir tais carências.

É uma escala particularmente válida e eficaz mas que apenas avalia, como o próprio nome indica, o comportamento escolar.

Teste de Desenho da Figura Humana de Goodenough-Harris (Harris, 1963)

Originalmente criado por Goodenough, o Teste do Desenho da Figura Humana foi revisto por Harris (1963) e é utilizado enquanto instrumento psicométrico na avaliação da maturidade intelectual da criança, entendendo-se que o desenho da figura humana reflecte os conceitos que a criança possui, conceitos que crescem e se desenvolvem com o seu nível mental, a sua experiência e conhecimento.

Dados estatísticos confirmam uma correlação forte entre os resultados obtidos neste teste em crianças dos 5 aos 15 anos e os resultados de Quociente Intelectual (Q.I) obtidos em Testes de Inteligência. É um teste onde é frequente verificar-se uma boa adesão dos sujeitos, pois tem a vantagem de permitir criar a relação entre o examinador e o examinado, possibilitando a cooperação em tarefas mais complexas, e o ultrapassar de alguns obstáculos impostos pelas tarefas de natureza verbal em situações de avaliação de crianças com deficiências auditivas ou de linguagem.

Actualmente, sobretudo na perspectiva cognitivista, discute-se a validade e a fiabilidade deste instrumento que acusa já o desgaste temporal de mais de duas décadas. No entanto, no nosso caso, o grande objectivo que norteou a sua aplicação foi a vontade de criar um ambiente mais descontraído e desenvolver a

empatia entre o psicólogo, aplicador do teste e os diferentes indivíduos da nossa amostra.

Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – WISC – III (Kaufman, 1979)

A WISC III corresponde à terceira edição da versão americana da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças. A primeira versão de WISC surgiu em 1949, sendo editada em Portugal duas décadas depois, em 1970.

A WISC III é um instrumento clínico de administração individual, que avalia a inteligência de sujeitos com idades compreendidas entre os 6 e os 16 anos e 11 meses.

À semelhança de todas as escalas de inteligência de Wechsler, a WISC III é constituída por vários subtestes, avaliando cada um deles diferentes aspectos da inteligência humana.

O desempenho dos sujeitos pode ser sintetizado em três resultados compósitos, identificados como QI Verbal, QI de Realização e QI de Escala Completa.

A WISC III, na sua versão portuguesa, permite, ainda, a obtenção de três índices complementares, identificados a partir de análises factoriais dos resultados no conjunto de subtestes: Compreensão Verbal, Organização Perceptiva e Velocidade de Processamento.

Este teste parece-nos bastante válido e fiável, uma vez que permite que se analisem as várias facetas da inteligência, caso do raciocínio abstracto, da memória, etc. Estas aptidões são valorizadas em diferentes graus e surgem associadas a comportamentos designados como "inteligentes". No entanto, nenhum dos subtestes reflecte a totalidade de comportamentos inteligentes. A experiência demonstra que os sujeitos podem alcançar simultaneamente resultados elevados e resultados reduzidos em subtestes distintos, facto que evidencia um desenvolvimento diferenciado ao nível das suas aptidões intelectuais.

Não obstante o facto de as aptidões intelectuais que constam desta escala poderem ser consideradas como determinantes essenciais de um comportamento inteligente, existem também outros factores de natureza não intelectual, que desempenham um papel influente na expressão das aptidões intelectuais (cite-se, a título de exemplo, a ansiedade, os traços de personalidade, a impulsividade).

O facto de ser alvo de uma actualização faz com que continue a ser reconhecida pelos profissionais que com ela trabalham como fiável e válida.

3.1. PROCEDIMENTO DE INTERVENÇÃO

Depois de definida a população alvo do nosso estudo, dedicamo-nos, num primeiro momento, à observação informal da interacção escolar em todas as situações que envolvem as actividades desenvolvidas em contexto escolar, independentemente da sua vertente ser curricular ou extracurricular. Como defendem Bogdan e Biklen (1994: 48): *“os investigadores qualitativos frequentam o local de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.”*

Foi, portanto, nosso objecto que a nossa assistência tivesse uma interferência diminuta nas actividades dos alunos que, assim que estivessem alheados da nossa presença, agiriam de forma mais natural e instintiva. De outro modo, estamos certos que haveria uma certa dose de artificialidade em todas as suas actividades ou atitudes, pois a consciência de que se está a ser observado implica essa dose de artificialismo ou, se quisermos recorrer a outro termo, de formalismo ou convencionalidade.

Realizámos, sempre que possível e pertinente, conversas informais – o formalismo de uma entrevista estruturada poderia ter os mesmos resultados nefastos anteriormente referidos – com o nosso grupo de estudo, os colegas, os professores e também com os pais e/ou encarregados de educação. Essas conversas, visando obter novos dados ou informações adicionais a propósito dos indivíduos em estudo, serviram, depois, para maior validação dos dados entretanto recolhidos.

No momento seguinte foram analisados vários trabalhos realizados pelos alunos (testes, fichas de trabalho, cadernos diários e todo o tipo de registos escritos), com o objectivo definido de nos determos sobretudo na expressão escrita, contemplando todas as suas vertentes.

Após estas fases de recolha informal de dados, aplicámos a Escala de Comportamento Escolar (Correia, 1983), de forma individual, visando obter dados relativos às oito áreas comportamentais – linguística, auditiva, visual, visual-motora, motora, matemática, emocional e orgânica.

Não nos foi, contudo, possível aplicar oito itens do Comportamento Matemático, uma vez que a totalidade da amostra, no seu percurso escolar dentro dos padrões da normalidade, ainda não tinha atingido o nível aí prescrito.

Foi então realizada a pré-selecção dos sujeitos que iriam participar do nosso estudo, passo essencial e conducente ao segundo momento do processo: a avaliação psicológica. Esta contemplou a aplicação, a cada um dos alunos e de forma individual, de dois testes, o *Teste de Desenho da Figura Humana de Goodenough-Harris* (Harris, 1963) e a *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – WISC – III* (Kaufman, 1979).

Finalmente, procedeu-se à selecção definitiva dos seis indivíduos que, a partir de então, constituiriam a nossa amostra.

4. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Um método é um meio para alcançar um fim, e os métodos de investigação constituem meios para alcançarem o conhecimento científico (Bisquerra, 1989). Nesta perspectiva, Costa (1996:929) afirma que *"um método é uma estratégia integrada de pesquisa que organiza criticamente as práticas de investigação, incidindo nomeadamente sobre a selecção e articulação das técnicas de recolha e análise da informação."*

Assim, em qualquer investigação, é necessário um método e este não é mais do que uma formalização do percurso intencionalmente ajustado ao objecto de estudo, sendo concebido como um meio de direccionar a investigação para o seu objectivo, possibilitando a progressão do conhecimento acerca desse mesmo objectivo (Pardal e Correia, 1995). Por outras palavras, o método é o caminho para chegar a um fim e os métodos de investigação constituem o caminho para alcançar o conhecimento científico (Bisquerra, 1989). Os métodos de investigação são, pois, um procedimento ou um conjunto de procedimentos que servem de instrumento para alcançar os fins da investigação (Bogdan e Biklen, 1994; Almeida e Freire, 2000). A maior parte dos métodos de investigação que se conhecem são descritivos, ou seja, tentam descobrir e interpretar a realidade (Cohen e Manion, 1990). A investigação descritiva preocupa-se com as condições

ou relações que existem, com as práticas que prevalecem, com as crenças, os pontos de vista ou as atitudes que se mantêm, com os processos em desenvolvimento, com os efeitos que se sentem ou com as tendências que se desenvolvem.

Face ao atrás enunciado, para o desenvolvimento deste trabalho propomos seguir uma metodologia de “Estudo de Caso”. Este Método de Investigação é actualmente bastante utilizado em investigações educativas, quer pelas suas próprias características específicas, quer pela possibilidade de recurso a um conjunto de técnicas diversificadas em que se apoia para proceder à recolha, análise, categorização e tratamento de informação. O professor responsável pelo estudo será também o observador que, em determinadas situações, se envolverá nas actividades que se propõe observar, tornando-se também um elemento do grupo, ou seja, um “*observador participante*”.

Todo o estudo decorrerá numa situação natural, a sala de aulas, contexto em que o trabalho se desenvolverá, recorrendo-se a técnicas de recolha e tratamento de dados diversificadas: grelhas de registo (Anexo F); filmagens; conversas com os alunos e com os professores; o que à partida nos leva a optar por métodos qualitativos, interpretativos e subjectivos.

Este estudo de caso considera-se uma investigação qualitativa porque o investigador terá a oportunidade de se introduzir no ambiente natural da investigação, dispondo de tempo para recolher os dados, consistindo na observação pormenorizada de um contexto, ou indivíduo de uma única fonte de documentos ou de conhecimento específico.

A investigação que pretendemos efectuar no decurso do nosso trabalho envolverá sujeitos de duas turmas – seis alunos, sendo três de cada estabelecimento de ensino – que frequentam o 3º ano de escolaridade, e onde serão testadas as questões formuladas, de modo a verificarmos se podem ou não ser confirmadas.

O professor responsável pelo estudo, embora não sendo o responsável pelas turmas, será também – e com bastante frequência – o observador que, em determinadas e específicas situações, se envolverá nas actividades que se propõe observar, tornando-se também um elemento do grupo, adoptando assim uma postura que pode designar-se como observação participante.

Naturalmente, perante o exposto, não é difícil adivinhar-se que existirão também momentos em que o observador terá um papel não participativo. Nesse caso concreto, a

sua função será apenas a de investigador, pelo que não vai interferir ou imiscuir-se nas actividades, nem sequer demonstrar interesse imediato pelo que poderá acontecer ou desenrolar-se nas duas turmas.

Todo o estudo decorrerá numa situação natural, recorrendo-se a processos quer qualitativos, quer quantitativos. Pretendemos também com este estudo, proporcionar uma base natural de apoio a interpretações alternativas, considerando que o produto obtido e material produzido poderá ser admitido a estudos subsequentes.

5. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Para que todo o trabalho de investigação decorra de forma organizada torna-se imprescindível que a curto, médio e longo prazo sejam claramente definidas e calendarizadas as tarefas a desenvolver para que as diferentes fases a estabelecer possam ser organizadas e geridas da forma mais adequada.

Como em qualquer outra actividade, também numa investigação um plano não pode nunca ser caracterizado pela rigidez, pelo contrário, tem de ser suficientemente flexível para que a qualquer momento possa ser revisto e reformulado, se e quando se revelar necessário.

Para uma intervenção pedagógica conveniente e proveitosa, torna-se necessário, como afirma Azevedo (2000:13), “ir às raízes ... explicitando todo o percurso, examinando as escolhas efectuadas e os seus efeitos”.

Nesse sentido, após a recolha e análise de dados a que temos vindo a fazer referência, procedeu-se à planificação e execução de um programa de desenvolvimento interpessoal e cognitivo, inspirado na teoria relacional, pois consideramo-lo susceptível de favorecer o sucesso educativo dos alunos que constituem a amostra desta investigação.

De resto, numa investigação desta natureza não se pretende controlar a multiplicidade de factores imprevistos, pelo que se torna indispensável uma grande maleabilidade para ultrapassar obstáculos e manter o essencial, sem atendermos naquilo que pode ser superficial ou supérflua.

5.1. SEQUENCIALIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo de caso, isto é, a parte prática da investigação, realizou-se ao longo de um ano escolar e foi dividido em várias fases que a seguir se apresentam:

Quadro 2 – Momentos de investigação

MOMENTOS	CALENDARIZAÇÃO	CONTEÚDOS
1º Momento	Setembro 2005	- contacto com as escolas onde se vai realizar o estudo
2º Momento	Outubro 2005	- observação informal da interacção em ambiente escolar dos alunos
3º Momento	Novembro 2005	- aplicação da Escala de Comportamento Escolar
4º Momento	Novembro/Dezembro 2005	- aplicação do Teste de Desenho da Figura Humana de Goodenough-Harris e da Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – WISC III
5º Momento	Janeiro 2006	- selecção da amostra - pré-teste - elaboração do programa de intervenção
6º Momento	Fevereiro/Maio 2006	- programa de Intervenção
7º Momento	Junho 2006	- pós-teste

6. FASES DO PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

6.1. PRIMEIRA FASE: PRÉ-TESTE (DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO)

Antes da aplicação de qualquer programa de intervenção e das estratégias definidas para a intervenção, é fundamental que se proceda à realização de um diagnóstico que nos possa facultar uma base de dados que permita o encetar de todo o processo.

Conscientes deste facto, procedemos à recolha de trabalhos diversificados e habituais na sala de aula que nos possibilitassem o conhecimento da tipologia e da frequência dos erros e lacunas de expressão escrita evidenciados pelo grupo da amostra. Realizamos igualmente testes de leitura e de compreensão textual. Os trabalhos realizados pelos alunos, ao longo de uma semana lectiva, foram os que a seguir se enunciam:

- uma composição subordinada ao tema “A natureza: os animais, as árvores...;”
- leitura de um texto narrativo – “A minha primeira boneca”;
- um questionário relacionado com o texto anterior;
- audição de uma canção (hino nacional) seguida de exercício lacunar;
- redacção do hino nacional com ilustração.

Recolhidos estes materiais, seguiu-se-lhe o levantamento dos erros mais frequentes, contemplando os seguintes aspectos:

- ortografia;
- caligrafia;
- morfologia;
- sintaxe
- pontuação;
- acentuação;
- coesão/coerência textual;
- vocabulário (riqueza e diversidade).

Tivemos, assim, oportunidade de obter alguns resultados:

Quadro 3 – Aspectos considerados no pré-teste (avaliação diagnóstica)

ORTOGRAFIA	CALIGRAFIA	MORFOLOGIA	SINTAXE	PONTUAÇÃO	ACENTUAÇÃO	COESÃO/ COERÊNCIA TEXTUAL	VOCABULÁRIO RIQUEZA DIVERSIDADE
<p>ausência de cedilha</p> <p>confusão entre o; u</p> <p>confusão entre i; e</p> <p>confusão entre s, c, z</p> <p>ausência de m antes de p e de b</p> <p>troca de letras</p> <p>inversão de letras</p> <p>adição de letras</p> <p>omissão de letras</p> <p>omissão de sílabas</p>	<p>algumas palavras são ilegíveis</p>	<p>desrespeito pelos paradigmas verbais</p> <p>confusão entre as classes de palavras</p> <p>dificuldade em flexionar o gênero e o número</p>	<p>ausência de concordância entre os vários constituintes da frase</p>	<p>ausência de pontuação</p> <p>ignorância da função da pontuação</p>	<p>ausência de acentos</p> <p>uso indistinto dos acentos</p>	<p>desrespeito pelo tema</p> <p>ignorância dos mecanismos de coesão</p> <p>desrespeito pela coerência</p>	<p>vocabulário diminuto</p> <p>pobreza lexical</p>

6.2. SEGUNDA FASE: PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Depois de analisadas algumas das causas que se encontram na origem das dificuldades evidenciadas pelos alunos a nível da compreensão e da expressão escritas, torna-se imprescindível traçar os percursos pedagógicos que possam de alguma maneira ajudar as crianças a superar essas dificuldades.

“Aprender, aprender a aprender, reflectir, pensar, aprender a pensar e a reflectir, conhecer e avaliar os processos do próprio pensamento é realmente adquirir e construir conhecimento a partir do já conhecido ou do ainda por descobrir e conhecer” Tavares (1992) citado por Azevedo (2000: 21). Ajudar o aluno nestes percursos complexos será, então, efectivamente missão do professor.

Também é necessário ter em conta que para suscitar "na criança o desejo de adquirir a linguagem escrita deverá ser-lhe proporcionada a manipulação da linguagem numa dinâmica de prazer" (Azevedo, 2000: 52). Por este motivo, o computador terá um lugar importante nesta intervenção, uma vez que as crianças demonstraram grande interesse no seu manuseio e pela razão de representar o factor novidade, o que é sempre atractivo e aliciante para as crianças.

O computador e algumas das suas ferramentas foram, portanto, por nós utilizados em todas as actividades realizadas no âmbito de fomentar a motivação, no sentido que o computador pode funcionar como um recurso possível para ajudar a melhorar a correcção ortográfica, enfim, auxiliar os alunos a melhorar a sua proficiência escrita e, sobretudo, a criarem e desenvolverem a sua consciência ortográfica.

Mas, uma vez que, conforme já o referimos, a maior parte dos alunos não tinha conhecimentos suficientes para utilizar com destreza o processador de texto, o correio electrónico e o hipertexto, verificou-se necessário aguardar que adquirissem esses conhecimentos antes de iniciar as actividades.

Existiu, portanto, um período de familiarização com o computador e com algumas das suas potencialidades, uma vez que apenas uma escassa minoria sabia utilizar correcta e naturalmente o computador. Da mesma forma, poucos sabiam utilizar o correio electrónico ou como realizar trabalhos de pesquisa na Internet. Importa acrescentar que os alunos apenas conheciam a Internet nas suas vertentes lúdicas ou de entretenimento.

Começámos, desse modo, por explorar a sua dimensão lúdica, geradora de motivação, canalizando-a gradualmente para o desenvolvimento de aprendizagens que pretendemos que fossem progressivamente cada vez mais significativas para os alunos envolvidos no nosso trabalho de investigação.

Se em qualquer contexto de aprendizagem a perspectiva lúdica na abordagem dos conteúdos é importante, muito mais o será quando se trabalha com crianças que manifestam mais dificuldades, sejam elas intelectuais ou relacionais. Por outro lado, acreditamos que o fascínio que o computador exerce nas crianças permite que elas ultrapassem alguns dos bloqueios que possam revelar para se envolverem com entusiasmo nas tarefas que estão a realizar. Também a existência de programas educativos, e outros, de muito fácil utilização, proporciona o acesso ao computador, mesmo às crianças que manifestem dificuldades de aprendizagem.

As principais estratégias utilizadas foram perspectivadas face ao objectivo de alcançar uma mudança de atitude em relação à compreensão e expressão escritas. Quisemos desdramatizar as falhas reveladas pelos alunos, utilizando para isso uma linguagem lúdica. Também é necessário que os alunos compreendam por que erram, adquiram uma consciência das suas lacunas, que tipo de incorrecção cometem com mais frequência e como vão poder melhorar e aperfeiçoar a sua expressão escrita, pois assim poderão conhecer um aumento da própria auto-estima e auto-confiança.

Neste sentido, conceberam-se pequenos projectos, seleccionaram-se os temas a tratar e organizaram-se as ideias que se pretendiam transmitir, recorrendo a actividades diversificadas, pois a diversidade é factor acrescido de motivação, impede a rotina e o cansaço, a sensação de “déjà vu” ou “déjà fait”.

De seguida, os alunos partiram para a aventura escrita, directamente no computador ou no caderno, individualmente e/ou em pequeno grupo. Na fase seguinte foram solicitados para a estruturação dos respectivos textos, alterando, modificando e fazendo as correcções necessárias.

Depois de terem sido feitas as alterações que achavam oportunas, os textos eram impressos e gravados em disquete ou noutra qualquer suporte informático, para futuras utilizações, e por fim, lidos em voz alta para os colegas.

O primeiro – e talvez mais importante – passo é conseguir que as crianças estejam motivadas para a descoberta das suas dificuldades. Esta estratégia de

motivação para a procura de erros ortográficos e de sintaxe (sem esquecermos a própria apresentação) será realizada recorrendo ao computador como ferramenta.

O processador de texto permite a criação, edição e grande número de modificações sobre o texto criado pelos alunos que, desta forma, têm a possibilidade de inserir imagens, formas automáticas, tabelas ou gráficos que, ilustrando o texto, o podem enriquecer.

Há ainda a considerar a existência e indesmentível importância de correctores ortográficos que, para além de conferirem maior qualidade, podem prestar-se a uma "utilização pedagógica interessante." Esta versatilidade tem muitas implicações, que se tornam particularmente importantes na aprendizagem da língua no 1º Ciclo do Ensino Básico. Atente-se, a este propósito, nas palavras de Freitas (1992), citado por Secundino Correia e outros (2001:52).

"Apesar de não existirem (...) estudos completos sobre este aspecto, é conhecido o entusiasmo com que alunos e professores recebem esta possibilidade. Sem dúvida que numa altura em que a ausência de destreza caligráfica age - de certa forma - como um travão especial à expressão escrita e os resultados finais são de legibilidade difícil, os processadores de texto podem ser, se utilizados com grande cuidado, extremamente úteis no processo e produto final."

Contudo, não se advoga aqui ou se pretende a substituição das tarefas caligráficas pelas de digitalização no teclado – exceptuam-se os casos em que a criança não dispõe de qualquer outra forma de expressão escrita – mas, pelo contrário, defende-se a expansão da criatividade, a motivação da criança para a expressão escrita. Quando a destreza na redacção em computador for alcançada, a criança sentirá menores dificuldades e maior estímulo em o fazer pela sua própria mão. Neste caso, à utilização do processador de texto seguir-se-á a versão manuscrita, aliciando a criança para a descoberta das suas potencialidades e para as suas capacidades.

Nesta perspectiva, encara-se o professor como um facilitador, como alguém que estimula a "investigação, a reflexão e o debate dos aprendizes" (Fosnot, 1996: 294). Ensinar não é apenas dizer – estamos hoje nos antípodas do "magister dixit" – os alunos devem intervir e ser participantes activos na sua formação. O facto de o aluno estar no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, assumindo um

papel activo na construção do seu próprio conhecimento, vai implicar que este tente obter – sozinho ou com a colaboração do professor – as respostas ou soluções para as suas dúvidas, de modo a poder superar as suas dificuldades.

No fundo, todos estes exercícios têm um objectivo comum, pois destinam-se a pôr em prática o que Serafini (1986), citado por Azevedo (2000: 56), defende, ao afirmar que:

“existem pelo menos três razões para utilizar os alunos como correctores dos escritos dos seus pares. A primeira é que os alunos são geralmente muito melhores como críticos de textos do que como produtores dos mesmos. A segunda é que a correcção dos companheiros é um óptimo estímulo à escrita, uma vez que os alunos, como qualquer adulto, gostam muito de ter verdadeiros leitores, especialmente entre os companheiros, e não apenas o professor, que acaba por ser sobretudo um avaliador. A terceira razão é que a correcção entre companheiros permite o diálogo entre autor e corrector, que é inevitavelmente muito limitado na relação aluno - professor. «Num contexto de correcção interactiva o autor do escrito tem a possibilidade de explicar ao corrector tudo aquilo que a este último pareça estranho e obscuro, esclarecendo sobretudo a si próprio aquilo que quer exprimir» ”.

Para além de serem capazes de detectar as suas incorrecções, os alunos devem também experimentar a necessidade de compreenderem as razões que as justificam e reflectirem sobre os processos de que podem socorrer-se para as ultrapassarem.

Este processo de metacognição, pretende levar as crianças a terem consciência das dificuldades que a aprendizagem da escrita representa. É necessário que tomem conhecimento das suas falhas mais frequentes e que entendam porque as cometem. No fundo, aquilo que se pretende com este processo é que se conheçam melhor a si próprios.

As possibilidades de falharem no domínio da expressão escrita são muitas e de origem variada. Importa insistir que a consciência ortográfica é fundamental para que nasça um espírito de dúvida, que constituirá um importante caminho para poderem melhorar e aperfeiçoar a sua expressão escrita.

Um aspecto também importante é o facto de serem capazes de compreender o processo da escrita alfabética, reconhecendo que escrever não é

tarefa fácil, automática ou mecânica. Pelo contrário, é uma actividade que exige conhecimentos, grande treino e correcções contínuas. Poderão deste modo interiorizar a noção de que serão capazes de melhorar, bastando para isso uma dose certa de esforço e a aquisição de um método

Após as tentativas de explicação em conjunto no quadro, sobre as eventuais razões de escreverem erradamente, o trabalho de reflexão transita para o computador, com a ajuda do processador de texto. O facto de o aluno estar ao mesmo tempo a explicar o erro e a escrever, obriga-o a ter de lidar com vários processos cognitivos ao mesmo tempo. Ou seja, o computador quase "exige" que se escreva com correcção, caso contrário assinala o erro, e nenhum aluno fica indiferente a esses "risco vermelho" e "risco verde", expressões com que designam o sublinhado vermelho ou o sublinhado verde que assinalam o erro ou a incorrecção. Por outro lado, estão a reflectir sobre a origem do erro, da lacuna, da imprecisão. Há uma sobrecarga de atenção e raciocínio nestas tarefas, mas também uma interacção aluno/computador que pode ser motivante e estimulante para eles.

Uma vez dadas as explicações do porquê de escreverem erroneamente ou de precisarem de respeitar as regras sintácticas, de modo a construírem um texto coeso e coerente, revela-se necessário organizar e sistematizar o trabalho. Conseguir-se-á que as crianças, por um lado, entendam melhor os objectivos pretendidos, e por outro, consigam aplicar os conhecimentos a novas situações, tirando as suas inferências.

Para além do processador de texto, outros programas podem dar o seu contributo para a consecução dos nossos objectivos, nomeadamente o *Paintbrush* que permite a criação e manipulação de desenhos. Neste caso, foi utilizado para promover a autonomia, a criatividade e a coordenação motora.

Há também programas que permitem o preenchimento de lacunas em textos, segundo estratégias variadas. Utilizamo-lo para desenvolver e testar a compreensão escrita e também para verificar a capacidade de resolução de problemas por parte dos alunos.

Outros programas ainda que visam o desenvolvimento do vocabulário, o trabalhar a palavra em contexto, a sua definição, os sinónimos e a ordenação de frases foram um outro recurso de importância bastante significativa para o desenrolar da nossa investigação.

Destes programas referidos, importa acrescentar que os dois primeiros são de utilização genérica, ou seja, não foram concebidos especificamente para a educação, mas podem ter excelentes utilizações pedagógicas.

Os dois últimos são programas educativos abertos, ou seja, o utilizador, neste caso o professor, pode inserir conteúdos novos e alterar os que já existem; funcionam como uma espécie de estrutura onde é possível inserir dados adaptados ao trabalho que o professor quer desenvolver.

O PowerPoint é igualmente uma ferramenta que encanta grandes e pequenos. Aproveitando esta realidade, sugerimos às crianças que a partir de um texto – *A menina gotinha de água* – o trabalhassem através deste recurso. Seria uma maneira lúdica e mais convidativa de, uma vez mais, trabalharem o texto, descobrindo as eventuais lacunas, pondo em relevo a sua origem, porque os alunos precisam de reflectir sobre estas, para traçarem os caminhos que julgarem mais adequados para a sua correcção.

Tendo em conta que o estímulo visual também favorece a aprendizagem, os trabalhos realizados neste programa, terão probabilidades de serem percebidos e fixados mais facilmente.

É de extrema importância para uma criança aperceber-se de que está a trabalhar para alguém que irá apreciar e admirar o seu trabalho. Por outras palavras, o sentido de audiência estimula, motiva e proporciona simultaneamente um desafio que, para ser vencido, se vai traduzir forçosamente no desenvolvimento de capacidades cognitivas.

Uma vez que as crianças realizaram PowerPoint por que não aproveitá-lo para aprofundar e consolidar conhecimentos? Então, a estratégia seguinte será a apresentação e explicação dos trabalhos realizados para os seus colegas da turma. Aliás, foi esse o trabalho desenvolvido a partir do texto "*A menina gotinha de água*" e que conquistou todos os intervenientes envolvidos na actividade.

Aproveitando a grande receptividade dos alunos, convidamo-los, numa fase posterior, a criar a sua própria caixa de correio electrónico, vulgo *e-mail*. Foi possível que os alunos, depois de familiarizados com esta técnica, comesçassem a escrever pequenos textos, num primeiro momento dirigidos ao professor ou aos seus colegas de escola. Mas o nosso trabalho tinha uma ambição maior: ser capaz de motivar os alunos para o estabelecimento de uma correspondência inter-escolar. Assim, aos poucos, os alunos iam criando hábitos de escrita e

vencendo os seus medos e receios, pois, à medida que se sentiam menos inibidos, começaram a ser capazes de melhorar – em conteúdo e extensão – os textos/mensagens que trocavam entre si.

Se esta comunicação se revestiu de um certo carácter em diferido, dada a distância física e temporal que forçosamente existia entre os alunos e a produção da correspondência, o mesmo não aconteceu quando os introduzimos numa nova forma de comunicação em tempo real – o *Messenger*.

A adesão foi imediata. Os alunos sentiram-se imediatamente estimulados a esta comunicação em tempo real, bem diferente da troca de mensagens via telemóvel, por exemplo, pelo que de simultaneidade pode representar. Para que a entrega dos alunos e os seus conhecimentos sobre as virtualidades das novas tecnologias surtisse ainda maior efeito, decidimos utilizar uma *webcam* para que os estudantes das duas escolas comunicassem entre si, sem as habituais barreiras físicas ou geográficas. Os alunos começaram inclusive a sugerir e a solicitar a realização deste tipo de actividades com mais frequência, esquecendo as reticências que habitualmente colocavam aos trabalhos e realizações que envolviam a expressão escrita.

Finalmente, quisemos tirar partido deste envolvimento, sem nunca nos alhearmos ou desviarmos dos objectivos previamente traçados. Deste modo, foi lançado um repto aos alunos de ambas as escolas: a criação de um conto colectivo. A ideia original era que se fosse criando um texto por etapas, isto é, cada equipa de alunos escrevia, alternadamente, uma parte do texto, respeitando as ideias e o conteúdo daquilo já produzido.

Trabalhavam-se, assim, conceitos como a coesão e a coerência textual, mas partindo do trabalho desenvolvido pelos próprios alunos. Se a um primeiro ensaio, os alunos não ficaram muito motivados ou entusiasmados, à medida que o texto ia sendo construído, também o seu interesse, motivação e empenho conheceram um aumento significativo. Aquilo que inicialmente seria apenas um curto texto, escrito a seis mãos, acabou por resultar num produto cujos resultados foram francamente encorajadores.

6.3. TERCEIRA FASE: PÓS-TESTE

Na terceira fase do nosso estudo, aplicámos o pós-teste com o objectivo de avaliar a eficácia do programa de intervenção desenvolvido na segunda fase, por análise comparativa com o pré-teste.

O tratamento metodológico efectuado aos dados obtidos nesta fase foi o mesmo executado na primeira fase. Assim, optámos por uma metodologia descritiva qualitativa para comparar os desempenhos dos alunos.

Era nossa preocupação procurar saber se o programa de intervenção surtira algum efeito, se provocara alguma evolução relativamente ao desempenho dos alunos no conjunto de actividades que lhes foram propostas.

Assim, e para que no pós-teste não houvesse introdução de elementos novos relativamente ao pré-teste, de forma a não prejudicar a análise qualitativa que realizámos, resolvemos repetir o mesmo instrumento usado no pré-teste, que não tinha sido alvo de nenhum tratamento. Deste modo, seria possível obter resultados mais fiáveis e mais objectivos (dentro da objectividade possível que estes estudos permitem).

Essencialmente, o que pretendíamos saber era até que ponto os textos escritos pelos alunos no pós-teste apresentavam ou não maior grau de textualidade, referente aos factores e às condições consideradas para a sua análise. No que tange aos outros itens do teste – ortografia, caligrafia, riqueza lexical – era nossa pretensão observar comparativamente a existência de evolução – ou não – entre o que foi realizado inicialmente no pré-teste e no pós-teste, depois da aplicação do programa de intervenção.

7. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Recorremos a diferentes tipos de instrumentos para a obtenção de dados e registos necessários aos aspectos que foram sendo observados durante determinados momentos de interacção entre aluno/aluno e aluno/professor para uma análise e avaliação posteriores.

A recolha de dados baseou-se sobretudo, como oportunamente referimos, na “observação participante”. Optámos por esta técnica por a considerarmos a que melhor permite conhecer a situação em estudo, uma vez que o investigador podia – sempre que as condições o permitiam – encontrar-se directamente envolvido nas actividades que os alunos realizavam.

Foram efectuados diferentes registos escritos do decorrer das actividades realizadas com e sem a ajuda do computador. Nem sempre foi fácil proceder ao registo imediato do que ia acontecendo, uma vez que o investigador não era simultaneamente professor, pelo que algumas vezes – quando a nossa presença não era, de todo, possível – o registo era feito, após as aulas, pela professora titular da turma.

O registo audiovisual, nomeadamente a gravação em suporte de vídeo, foi outro instrumento utilizado, por considerarmos que uma exploração posterior das imagens captadas podia constituir um precioso suporte complementar para análise e interpretação dos resultados obtidos. Este tipo de registo específico permite ao observador registar dados posteriormente, com mais cuidado e exaustão, uma vez que as situações gravadas se podem rever tantas vezes quantas as necessárias para se obter elementos sobre cada um dos tópicos que se pretende investigar.

Por outro lado, estas gravações garantem uma observação mais objectiva dos factos, uma vez que, estando o investigador envolvido no processo de ensino/aprendizagem, pode não se aperceber de determinadas situações e alhear-se da existência de alguns pormenores detectados e analisados durante a visualização das imagens captadas.

Também se procedeu à análise de materiais produzidos pelos alunos, no sentido de estabelecermos um perfil individual para as actividades relacionadas com a expressão escrita. Ficámos assim a conhecer as suas capacidades e os aspectos onde uma intervenção se tornava necessária para suprir as dificuldades de aprendizagem reveladas pelos elementos da nossa amostra.

Procedemos, depois, a uma categorização dos erros e imprecisões com uma maior recorrência elencando-os de acordo com a sua categoria.

Foram, finalmente, realizadas entrevistas não estruturadas aos alunos, aos colegas da turma, aos professores da turma e aos pais e/ou encarregados de educação. Estas entrevistas tinham como objectivo principal a recolha de dados

sobre variados aspectos, nomeadamente os sócio-afectivos, os cognitivos e que tornassem possível a caracterização comportamental e o conhecimento da integração dos alunos no grupo turma e no espaço escola e o grau de motivação revelado pelos estudantes, nomeadamente para todas as tarefas que envolvessem a compreensão e a expressão escritas por serem estas as que de maior importância se revestiam para a realização do nosso estudo.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

A implementação de um qualquer programa de intervenção implica necessariamente a análise dos resultados obtidos, isto é, torna-se fundamental que o investigador possa conhecer até que ponto aquele se revelou eficaz e pôde funcionar como um auxiliar para que os alunos, vencendo as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas, puderam – ou não – atingir os objectivos esperados e de que modo as questões de investigação por nós colocadas puderam obter resposta.

Tenhamos em consideração que o problema inicial em que o nosso estudo ia ancorar-se residia sobretudo na falta de motivação dos alunos para todas as actividades relacionadas com a expressão escrita e o modo como aquela se reflectia nesta.

Nesse sentido, quisemos obter um conhecimento mais claro e consubstanciado sobre a opinião dos alunos para nos ser possível a análise das suas atitudes relativamente às actividades realizadas no computador dentro do âmbito do estudo, razão pela qual efectuámos algumas entrevistas informais e cujo guião apresentamos em anexo.

Naturalmente, não nos era possível abstrairmo-nos ou ignorarmos a importância que desempenham todos os outros elementos da comunidade escolar envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por essa razão, julgámos pertinente e essencial a realização de entrevistas (do mesmo tipo das realizadas com os elementos da nossa amostra) aos professores, encarregados de educação e restantes colegas da turma.

Começemos por uma breve referência às conclusões essenciais que pudemos retirar de cada uma delas, pois parece-nos que o seu conteúdo pode aclarar os nossos propósitos e facultar um conhecimento mais completo de todos os elementos humanos com que iríamos trabalhar.

Os alunos deram a conhecer as suas opiniões relativamente à escola, tarefas escolares, percurso académico, actividades de escrita realizadas e às suas preferências. Em relação aos temas sobre os quais mais gostariam de redigir, uns assumiam a preferência por actividades em que pudessem escrever o que lhes apetecia, ou seja, realizar trabalhos de tema livre, segundo os seus

próprios gostos e vontades, e outros admitiram preferir todas as tarefas em que lhes era dada a oportunidade de escrever textos sobre temas seleccionados e propostos pelos professores, vencendo assim aquilo que designavam por falta de talento, de “jeito” ou de assunto.

Quase todos os alunos por nós inquiridos referiram a preferência por trabalhar sozinhos, uma vez que não se consideravam verdadeira e completamente integrados no ambiente escolar, pois o facto de revelarem dificuldades de aprendizagem funcionava, segundo eles, como um estigma e uma barreira entre os diferentes alunos.

O computador era para todos eles uma “*máquina*” ou um mero objecto de entretenimento onde se divertiam, uma vez que foi na escola que tiveram a oportunidade de a tocarem e manipularem pela primeira vez. Contudo, apenas lhe reconheciam a função lúdica: nunca lhes tinham sido facultados contactos ou informações que contemplassem o seu carácter prático e utilitário.

Com as conversas realizadas com os professores do ensino regular, pretendemos auscultar a opinião de outros agentes educativos e, assim, complementarmos os resultados por nós obtidos, através das observações que foram abordadas no ponto anterior.

Destas conversas, também caracterizadas pela ausência de formalismo, pudemos constatar que, segundo os professores, os alunos da amostra revelavam, juntamente com as dificuldades cognitivas diagnosticadas, uma razoável falta de autonomia e de auto-estima, não manifestando qualquer preocupação com os eventuais erros ou gralhas, a caligrafia ou a apresentação dos trabalhos realizados.

Em relação ao comportamento e integração destes alunos fora da sala de aula, seja em actividades extracurriculares, seja nas brincadeiras do recreio, os professores consideraram que era necessário verificar-se a existência de mudanças de comportamento, de modo a poderem começar a ser melhor aceites pelos colegas e a participarem nas brincadeiras colectivas. Com efeito, os colegas da turma reagiam negativamente à sua presença: uns temiam a reacção quando os jogos ou as brincadeiras não se desenrolavam segundo a vontade individual; outros manifestavam receio que os colegas com os quais estamos a realizar o nosso estudo não fossem capazes de encarar de forma positiva as próprias dificuldades ou desconhecimento dos jogos e brincadeiras (“*Ele não sabe brincar,*

chega aqui e quer logo mandar em tudo”; “Ela nunca brinca, nós não queremos, ela quer mudar tudo para ser sempre ela a ganhar!”

Segundo os mesmos professores, o computador poderá considerar-se um precioso instrumento de trabalho, uma vez que é possível facultar um satisfatório contributo para a diversificação de actividades, para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens, proporcionando grande interacção entre os alunos intervenientes.

As conversas mantidas com os colegas de turma foram também um elemento precioso de informação, dado que nos permitiram conhecer a opinião de alguém com a mesma idade, o que consideramos de importância crucial, já que revelam a mesma forma de pensar e partilham as mesmas actividades e as mesmas brincadeiras.

Segundo os colegas, alguns destes alunos a beneficiar do programa de intervenção eram pouco comunicativos, muito introvertidos, algo agitados, chegando mesmo a revelar, por vezes, comportamentos agressivos, sendo também alunos que demonstravam um diminuto sentido de responsabilidade. Outros afirmaram ainda que os colegas da escola tinham alguma dificuldade em fazerem novos amigos.

Assim, partindo do pressuposto de que as TIC funcionam como ferramenta inestimável para a motivação e aperfeiçoamento da expressão escrita e para o desenvolvimento do conceito de auto-estima, necessário ao aperfeiçoamento sócio-afectivo e das relações gregárias, traçámos os seguintes objectivos:

- verificar a contribuição do computador para o desenvolvimento global dos alunos e para a utilização da Língua Materna, em particular;
- averiguar em que medida o processador de texto favorece o desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão escrita em crianças com Dificuldades de Aprendizagem;
- aferir em que medida o computador, utilizado na sala de aula, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afectivo de crianças com Dificuldades de Aprendizagem.

Era também nossa intenção que a realização do nosso trabalho de investigação pudesse dar uma resposta cabal às questões por nós colocadas e que voltamos a enumerar:

A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) facilita a aprendizagem da linguagem oral e escrita de uma criança com Dificuldades de Aprendizagem (DA)?

O processador de texto potencia a aquisição de competências ao nível da compreensão do texto escrito e da expressão escrita?

A utilização das TIC em actividades de escrita contribuem para um aumento da motivação para a escrita de crianças com DA?

Nesse sentido, a análise dos resultados obtidos facultar-nos-á a possibilidade de concluir se os objectivos foram realmente alcançados ou, se pelo contrário, ficaram aquém do esperado, retirando todas as ilações que um estudo desta natureza permite. Naturalmente, sempre se perspectivaram os resultados obtidos pelos seis alunos que constituíram a nossa amostra. Importa lembrar que, por razões metodológicas, esta investigação foi dividida em três fases, denominadas de pré-teste, programa de intervenção e, finalmente, um pós-teste.

1.1. PRÉ-TESTE

Foi nosso propósito, com a realização daquilo que designamos por pré-teste, conseguir reunir um número significativo de informações que nos permitissem, com clareza e maior precisão, estabelecer um diagnóstico da situação dos alunos. Deste modo, podíamos aferir o grau das dificuldades manifestadas, a sua recorrência e, em algumas situações, tentar mesmo perceber as suas causas e as suas origens. Era, fundamentalmente, uma apreciação de diagnóstico, sem a qual seria impossível delinear, estruturar e aplicar o plano de intervenção.

Autonomia

Estes alunos revelavam ser muito pouco autônomos, dependendo quase exclusivamente da intervenção e apoio por parte do professor, embora a participação deste nem sempre fosse solicitada. A timidez e o receio de revelarem perante os outros as suas dificuldades e carências estavam na base desta atitude mais passiva que empenhada (*“Se eu pergunto alguma coisa ao professor, os outros riem-se, fazem pouco de mim”*; *“Tenho medo de falar, não sou bom como eles e depois gozam-me!”*)

A maior parte destes alunos também não se revela capaz de conseguir recorrer e utilizar material de consulta (dicionários, gramáticas, prontuários...) para esclarecer as dúvidas que lhes surgem no processo de aprendizagem. Alguns, também não colocam questões para esclarecer as dúvidas. Revelam, portanto, inúmeras dificuldades em auto-regular e avaliar o seu processo de aprendizagem.

Motivação e gosto pela escrita

Todos os elementos da amostra consideravam a escrita como uma tarefa verdadeiramente penosa, como algo que faziam sem qualquer prazer ou vontade, mas apenas porque eram obrigados. As composições, os trabalhos escritos eram, para estes alunos, momentos de verdadeiro sofrimento, pelo que começaram gradualmente a desenvolver um sentimento de aversão a tudo quanto pudesse relacionar-se com a expressão escrita.

Avessos, portanto, a este tipo de expressão, e menos motivados para a realização das tarefas escolares que a envolvessem, começaram a revelar um menor interesse e entusiasmo a que veio juntar-se, um pouco mais tarde, a consciência de que nada poderiam fazer para alterar a situação.

Dois elementos referiram, na primeira entrevista realizada, a falta de reforço positivo, evidenciada em críticas que lhes eram dirigidas, quer pelos colegas da turma (*“Não tens vergonha, nem o teu nome sabes escrever!”*), quer no desabafo expresso por uma professora que, embora não tendo essa intenção, funcionou como mais um obstáculo à aprendizagem (*“Ai, rapaz, não sei o que posso fazer contigo para não dares tantos erros!”*).

Cooperação

Também no domínio da cooperação os elementos da amostra evidenciaram ser pouco cooperantes em actividades que envolvessem trabalho de pequeno grupo (em pares) ou de grande grupo (com quatro ou mais alunos), dadas as suas características particulares, nomeadamente a timidez e a falta de confiança nas suas próprias capacidades.

Como tal, eram algo individualistas e egocêntricos, com muitas dificuldades em conhecer, aceitar e aplicar as regras de comportamento gregário. Neste sentido, tínhamos dois tipos de atitude completamente distintos: ou queriam liderar todas as operações sem sequer ouvir ou acatar a opinião alheia, ou ficavam inertes, fechados num mutismo e numa apatia como se esperando, com esta atitude, passar completamente despercebidos.

Naturalmente, nenhuma destas posturas funcionava como factor para criar empatia e/ou simpatia com os restantes alunos.

Expressão escrita

Assim, pudemos concluir que no domínio da expressão escrita, os alunos evidenciavam um vasto leque de carências de que vamos registar apenas aquelas que consideramos como mais relevantes, uma vez que o elenco de todas as lacunas, omissões ou falhas (dado, inclusive, o carácter pontual que caracteriza algumas delas) se tornaria algo fastidioso e pouco ou nada proveitoso para o nosso estudo.

No domínio da ortografia, pudemos constatar que eram muitos e variados os erros dados pelos alunos que constituíam a nossa amostra (troca de letras, ausência de letras, confusão entre letras contíguas), muitos deles deixando transparecer também uma clara contaminação da oralidade, isto é, os alunos escrevem as palavras de acordo com o modo como as articulam e/ou pronunciam (“*tava; forão; cardeneta; parteleira*”).

Naturalmente, estamos cientes de que muitas destas lacunas resultam igualmente do desconhecimento de regras de flexão, dos paradigmas verbais, da diferença entre pessoa e número (*forão* em lugar de *foram*, *estivestes* em lugar de

estiveste, eu foi em lugar de *eu fui*, etc.), da distinção entre as várias classes de palavras, por exemplo.

Os pais pareciam estar conscientes das dificuldades dos filhos, embora não soubessem claramente como poderiam ajudá-los a ultrapassá-las, pois consideravam-nas quase como de origem genética (*“Sabe, eu também nunca fui grande coisa na escrita”*; *“Olhe, eu dava muitos erros e a minha professora dava-nos com a régua”*; *“É como diz a minha esposa, a rapariga puxou a mim, não tem jeito para a escrita”*). No entanto, todos confessaram o desejo de que o seu educando pudesse superar essas dificuldades e chegar mais longe, isto é, serem capazes de, pelo menos, concluir o Ensino Secundário, encarado como o requisito mínimo para a obtenção de um emprego melhor, entenda-se mais estável e melhor remunerado, sem depender exclusivamente da força braçal.

Quando inquiridos sobre os hábitos de leitura dos filhos, revelavam ainda um maior desconhecimento, uma vez que eles próprios não podiam considerar-se como verdadeiros leitores (*“Livros em casa há poucos, é mais o da mais velhita que anda mais adiantada na escola”*, *“Eu leio A Bola no café e a mulher lê essas coisas das telenovelas”*). No entanto, não eram contrários à ideia de aquisição de livros, se fossem considerados essenciais ao desenvolvimento dos seus educandos (*“É preciso comprar mais livros? Estou farto de apertar o cinto, mas se for para ele aprender melhor...; “Sabe como é, não somos dados a grandes leituras, mas se for preciso, se com isso ele tirar melhor nota, faz favor de dizer!”*)

Um diferente tipo de análise era, como seria de esperar, efectuado pelas docentes. Atribuíam as dificuldades na expressão escrita à falta de hábitos de leitura e da realização de um trabalho diário e sistemático. Estavam também conscientes de que os alunos tinham desenvolvido uma certa aversão às actividades que envolvessem a prática da leitura e da escrita. Apontavam a falta de empenho e de motivação nas aulas e na realização dos trabalhos de casa. Embora se esforçassem por motivar os alunos e se esforçassem por lhes prestar um apoio individualizado, não conseguiam alcançar resultados satisfatórios. Lamentavam a pouca receptividade que as suas lamentações e sugestões tinham recebido por parte dos pais, o que constituiu motivo de surpresa para nós, já que tinham defendido outra atitude quando interpelados por nós.

Uma vez que atribuímos a causa de alguns erros ou imprecisões à manifesta influência da oralidade na expressão escrita, importa salientar que

estes alunos revelavam igualmente alguns embaraços na articulação fonológica, revelando dificuldades em pronunciar correctamente alguns vocábulos ou expressões. Como facilmente se pode concluir, sempre tivemos em consideração a região geográfica onde estes alunos nasceram e vivem, pois sabemos que está intimamente relacionada com as variações diatópicas.

E, curiosamente, quando alertados para o facto, quedavam-se deveras surpreendidos (“*Professor, sempre disse assim e nunca ninguém me disse que estava mal...*”, “*Professor, em minha casa a gente falamos assim e toda a gente nos entendemos*”) ou atribuíam a correcta pronúncia fonológica a elementos de classes sociais superiores ou oriundas de regiões muito específicas do nosso país (“*Ui, se eu falar assim, vou parecer um betinho*”; “*Eu não quero falar assim, pareço os mouros (mouro=lisboeta) a falar!*”).

No domínio da pontuação, os alunos desconheciam por completo as suas regras de utilização e não eram capazes de reconhecer a sua importância na construção de um texto, pois, de acordo com a opinião junto a nós manifestada, eram perfeitamente capazes de “entender o que está escrito, para que são precisas as vírgulas?”

Noções como ritmo, prosódia eram-lhe absolutamente desconhecidas, bem como as marcas específicas do discurso directo, por exemplo (“*Isso dá muito trabalho! Travessão, parágrafo, dois pontos, eu não sei para que se complica tanto...*”). Alguns alunos chegaram mesmo a confessar que consideravam suficiente o ponto final a marcar o termo do texto; outros acabaram por admitir que escreviam o texto de um fôlego e só depois, “para a professora não embirrar muito”, distribuíam aleatoriamente alguns sinais de pontuação.

Situação semelhante era a que podia constatar-se no domínio da acentuação. Os alunos usavam apenas termos distintivos para designarem o acento (independentemente de se tratar de acento grave ou de acento agudo) e chapéuzinho (termo com que habitualmente designavam o acento circunflexo).

Era-lhes completamente estranha e desconhecida a função distintiva dos sinais de acentuação (que serve para distinguir, por exemplo, o presente do pretérito perfeito) e não eram capazes de perceber por que razão um mero traço vertical não podia funcionar simultaneamente como substituto do acento grave e do acento agudo, embora não exista qualquer sinal que tenha essa representação

gráfica. Também lhes era desconhecido o conceito de o til traduzir o carácter nasal das letras a que é sobreposto.

Outra questão que nos interessou particularmente foi a ortografia por não poder ser dissociada da expressão escrita. A letra de alguns elementos da nossa amostra era quase ilegível. Os trabalhos apresentados evidenciavam uma grande fragilidade nesse domínio, uma vez que nem sempre fomos capazes de descodificar a mensagem veiculada, sem a preciosa ajuda da professora – mais habituada a lidar com estes problemas e traços específicos e caracterizadores dos seus alunos – e dos próprios autores dos trabalhos que, depois de concluídos os seus textos experimentavam também algumas dificuldades quando lhes solicitávamos esclarecimentos ou os questionávamos com o objectivo de percebermos de modo completo o fruto do seu trabalho.

Aliás, estes, numa fase inicial, começaram por considerar bizarro o facto de não sermos capazes de perceber a sua letra (*“Olhe que eu até treinei num caderno de duas linhas”; “Acha a minha letra feia? Havia de ver a do meu pai...”*), mas acabaram por compreender as nossas dificuldades, reconhecendo a necessidade de um aperfeiçoamento, para tornar mais legíveis todas as suas produções futuras (*“Pronto, professor, eu prometo fazer um esforço”; “Para a próxima vou ver se faço a letra mais direitinha, mas não prometo nada”*).

Os pais não se manifestaram muito, nesse sentido. Apenas defenderam que gostariam que os seus filhos tivessem uma letra bonita, *“sem ser daquelas de médico que ninguém percebe nada”*. Contudo, depois de observarem alguns trabalhos que tivemos oportunidade de lhes apresentar, acabaram por reconhecer a necessidade de se insistir no treino e no desenho das letras, como forma de garantir a melhor leitura e análise dos textos produzidos pelos seus educandos (*“Sabe, eu não tenho lá muita paciência, mas vou ver se treino um bocado com ele”; “Vou ver se começo a insistir com ela nisso...”*).

As professoras lamentaram a caligrafia evidenciada por alguns alunos que, mesmo quando interpelados nesse sentido, não manifestaram qualquer vontade ou esforço para alterarem a situação verificada, pois não percebiam a atitude da professora. Perante tal passividade e desinteresse e mesmo temendo serem conotadas com um tipo de ensino demasiado tradicional, acabaram por confessar as vantagens que estes alunos poderiam retirar do uso de um caderno de duas linhas. Uma vez mais, trabalho sistemático e diário, nomeadamente a realização

de cópias e ditados com a colaboração dos pais, foi apontado como uma das múltiplas metodologias a seguir.

Apresentação dos textos

No que diz respeito à apresentação de textos, alguns dos trabalhos produzidos não revelavam a menor preocupação com margens, marcas específicas de parágrafo, limpeza ou asseio.

Com efeito, muitos desses trabalhos apresentavam-se esborratados, manchados, muito riscados e com todas as frases apenas justapostas, emendadas ou parcialmente sobrepostas, criando uma sensação de amálgama e textos quase ilegíveis. Parecia que mesmo noções básicas como a que se relaciona com a apresentação da mancha gráfica eram totalmente desconhecidas para estes alunos. Muitas vezes, se a folha não era pautada e com margens definidas, as frases apresentavam um aspecto de amontoado no sentido ascendente, facto que os próprios alunos eram capazes de reconhecer (*“Ai, isto está sempre a subir, até parece um avião!”*)

O uso excessivo da borracha criava, nos trabalhos feitos a lápis, uma desagradável sensação de sujidade. O facto de riscarem muitas vezes, quando utilizavam tinta, era factor acrescido para que a apresentação fosse considerada como um aspecto a carecer de um maior cuidado e atenção por parte dos alunos.

Estes, quando questionados sobre este aspecto particular, evidenciavam um sentimento de surpresa, pois nunca tinham reflectido sobre a importância de uma boa, limpa e clara apresentação. Para eles, escrever resumia-se, até a este momento presente, a uma mera sucessão de frases, sem qualquer preocupação estética. Consideravam mesmo tratar-se de “esquisitices” da professora (*“As professoras ligam muito a estas coisas, vá-se lá saber porquê.”*) e de aspectos de menor importância (*“Agora também tenho de escrever direitinho”; “Não posso apagar ou riscar, professor?”; “Para que serve a borracha? Mais valia nem a trazer, vir carregado com ela!”*)

Os pais apresentavam uma maior consciência e conseguiam mesmo reconhecer a importância da apresentação (*“Eu sempre lhe disse que ele era muito trapalhão”; “Eu sei que ele precisa de apagar menos, está tudo sujo e*

riscado!). Alguns comprometeram-se inclusive a prestar um maior grau de atenção aos trabalhos realizados em casa, no sentido de poderem dar o seu contributo para o aperfeiçoamento dos trabalhos dos filhos, pelo menos no aspecto da apresentação, uma vez que se sentiam incapazes de os ajudar no domínio dos conteúdos abordados nas diferentes áreas.

As professoras sempre deixaram transparecer uma grande preocupação com a apresentação dos trabalhos, com a forma de que estes se revestiam, pois muitas vezes não conseguiam decifrar o que estava escrito, tais eram as manchas e as rasuras apresentadas (*“Num texto de cinco linhas, chega a ter rasuras em todas elas”, “Tantas vezes riscou ou apagou que não fui capaz de perceber algumas palavras ou algumas ideias”; “Eu nem sei o que está riscado ou apagado e o que não está!”*).

Nesse sentido, afirmaram também que insistiam muito nesse aspecto, embora não tivessem, até ao momento, conseguido alcançar grandes progressos. Os alunos, bastante desmotivados para a escrita, e como não tinham consciência da importância do asseio e organização da apresentação, não se preocupavam em alterar a apresentação dos seus textos, mesmo quando alertados para a necessidade de aperfeiçoamento nesse domínio.

Importa acrescentar um facto que consideramos bastante relevante e que se estriba nos conceitos algo misóginos da nossa sociedade. Os rapazes eram ainda mais avessos a esta questão por a considerarem mais própria das raparigas (*“Isso é coisa de meninas, elas é que gostam de tudo muito direitinho e cheio de florzinhas”*) do que fazendo parte das suas atribuições ou atributos.

Atitude face ao computador

Todos os alunos conheciam o computador, não era um instrumento que lhes fosse estranho. No entanto, nunca o haviam perspectivado como uma potencial ferramenta que pudesse ajudá-los a ultrapassar os obstáculos experimentados, as dificuldades que sentiam.

Apesar da crescente banalização do uso do computador a que não é de todo alheio o baixo custo que agora pode atingir e as múltiplas possibilidades de aquisição, nenhum dos elementos da amostra possuía computador. Muito menos

lhes reconheciam qualquer importância para o processo de ensino-aprendizagem. Dois deles nunca tinham sequer ligado um computador e desconheciam as funções do rato, conhecendo as do teclado por serem semelhantes às do telemóvel, objecto com que estavam claramente mais familiarizados. Os outros que já tinham contactado com ele, apenas o tinham feito numa vertente lúdica, de entretenimento, ou seja, para jogarem (*“Professor, é muito fixe para jogar cartas ou para aquele jogo em que se atira uma bola e vai-se fazendo pontos”*).

Questionados sobre o uso do computador, os pais apenas referiam que era um instrumento moderno e sofisticado que fazia tudo, substituindo inclusive o trabalho humano (*“Uma pessoa vai à Caixa, eles mexem lá no computador, e sabem a nossa vida toda”*; *“Professor, eu dessas coisas modernas, de computadores, não percebo patavina”*). Como se pode facilmente depreender destas palavras, nenhum possuía computador em casa. Consideravam também que caberia à escola facultar o seu uso, desde que esse fosse reconhecido como factor essencial para o sucesso dos alunos em todas as vertentes do processo de ensino-aprendizagem.

As professoras, embora reconhecendo que o computador não pode ser encarado como a “cura milagrosa” para todas as dificuldades da escrita, muito menos como substituto desta, acreditavam que o recurso a esta ferramenta deve funcionar como factor de motivação acrescida para os alunos e que estes podem, assim, vencer algumas das suas dificuldades, a partir do momento em que sintam uma maior motivação e empenho para participarem em todas as actividades escolares. Admitem o seu uso sempre que o mesmo se justificar, embora não possam imaginar o alcance da sua utilização nos alunos da nossa amostra, dado o seu grau de desmotivação, quase de letargia em alguns casos.

Defendem ainda que primeiro deve contemplar-se o recurso ao computador e depois aplicar os conhecimentos escritos na versão manuscrita, uma vez que os indivíduos dela vão carecer ao longo da sua vida. Por outras palavras, o computador deve ser encarado como um instrumento ao serviço da motivação para a expressão manuscrita.

Na verdade, o facto de poderem visualizar o texto no écran do computador é deveras importante e, embora numa fase inicial, possa sobrepor-se à escrita pode, igualmente, funcionar como motivação para a produção manuscrita.

Integração na sala e na escola

Alguns alunos deixavam transparecer um certo grau de dificuldade na sua integração no seio da comunidade escolar. Consideravam esse facto como sendo o resultado natural das dificuldades que manifestavam no seu processo de ensino-aprendizagem.

Afirmavam sentir-se verdadeiramente marginalizados pelos seus colegas, professores e funcionários (*“Toda a gente pensa que a gente somos burros”, “Os outros colegas não gostam de nos ter no grupo deles, dizem que só servimos para estorvar”; “As professoras estão sempre a dizer que nós não nos interessamos, que não trabalhamos, que não queremos saber...”*)

Quando questionados a este respeito, os colegas assumiam a sua quota parte de responsabilidade nesta questão, reconhecendo que “nem sempre era fácil brincar ou estudar com estes meninos”. No entanto, queixavam-se que os outros não sabiam brincar e não tinham qualquer noção de desportivismo (*“Eles começam logo a empurrar e a bater!”; “Eles só querem ganhar sempre, se não ganham, nós é que temos de aguentar”; “Eles precisam de ver como fazemos, não pode ser chegar aqui e querer logo mandar”*).

Tornava-se, portanto, necessário o registo de todas essas dificuldades e contemplá-las no programa de intervenção, uma vez que é preciso insistir na boa relação entre todos os alunos, de modo a que possam incrementar hábitos de trabalho em equipa, desenvolvendo o espírito cooperativo, colaborativo e de verdadeira entreaajuda entre todos os membros da comunidade escolar.

Era, pois, necessário que o programa de intervenção contemplasse actividades para realizar em trabalho de pares ou de grupo. Deste modo, os alunos poderiam adquirir algumas competências enquanto, simultaneamente, aperfeiçoavam o seu sistema pessoal de atitudes e valores.

Após a recolha dos dados recolhidos (e que acabámos de relatar em breve síntese), seguiu-se uma necessária reflexão, no sentido de equacionar e contemplar todas estas variantes no programa de intervenção. Atendendo ao problema inicialmente por nós definido e aos objectivos propostos, surgiram alguns aspectos que nos pareceram mais importantes e que considerámos como categorias de análise. Essas categorias de análise são as seguintes:

- 1) autonomia;**
- 2) motivação e gosto pela escrita;**
- 3) cooperação;**
- 4) expressão escrita (ortografia, pontuação, acentuação, caligrafia);**
- 5) apresentação do texto;**
- 6) atitude face ao computador;.**
- 7) integração na sala e na escola.**

Uma ressalva se impõe, neste passo concreto do nosso trabalho. Estas categorias, embora sejam aparentemente apresentadas como estanques, não podem considerar-se como completamente independentes. Pelo contrário, em grande parte dos casos, ou em todos eles mesmo, elas cruzam-se, interagem e complementam-se, funcionando como uma realidade em que a diversidade caminha para a unidade.

1.2. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

Diagnosticadas as principais dificuldades que os elementos da nossa amostra evidenciavam no domínio da expressão escrita, delineámos e estabelecemos um programa de intervenção que pudesse dar resposta às reais necessidades dos alunos.

Era também nossa pretensão que os processos de operacionalização utilizados viessem a aumentar a sua motivação e criar neles uma consciência ortográfica, de modo a que se tornassem leitores/escritores mais hábeis, proficientes e também mais críticos e exigentes.

Indissociável destes objectivos estava um outro, não menos importante: a vontade de fomentar as relações interpessoais, desenvolvendo e tornando mais sociáveis as relações entre todos os elementos da comunidade escolar, de modo

a preparar os alunos envolvidos para o seu papel a desempenhar o seu papel como cidadãos, no presente e no futuro.

Exercícios Lacunares

Foi uma experiência bastante satisfatória e cujos resultados superaram as nossas expectativas. Com a realização destas actividades e exercícios, quisemos sobretudo proporcionar o treino e aperfeiçoamento da ortografia, processo que sabíamos longo e complexo.

Começámos, naturalmente, com exercícios de menor grau de dificuldade – os alunos apenas tinham de seleccionar a letra que consideravam estar correcta para completar a palavra – e só depois, gradualmente, fomos aumentando a sua complexidade. Assim, a construção do conhecimento era gradual e feita pelos próprios alunos, permitindo-lhes a memorização das palavras e o enriquecimento do seu léxico, manifestamente pobre e diminuto.

Pudemos observar que a adesão era melhor do que a esperada e que, pouco a pouco, os alunos se iam habituando e adaptando a este tipo de actividades, percebendo inclusive os seus objectivos (*“Professor, isto afinal é mais fácil do que a gente estava à espera!”*; *“Que fácil, só é preciso escolher a letra certa!”*).

Naturalmente, com a realização destes exercícios pudemos igualmente contribuir para a aquisição e desenvolvimento do vocabulário que constituía um dos nossos objectivos, uma vez que todos os elementos da amostra demonstravam possuir um léxico diminuto, bastante pobre.

O Processador de Texto

Foi uma experiência curiosa, esta. A um primeiro momento, os alunos encaravam esta actividade com alguma desconfiança (*“O que adianta escrever no computador? Vou na mesma dar erros!”*). Acreditavam que apenas estávamos a camuflar os exercícios de redacção habituais, no sentido de os levarmos a

realizar trabalhos de escrita (*“O que o professor quer é pôr-nos a escrever, a fazer redacções e isso é uma seca!”*).

Foram-lhes, então, apresentadas e explicadas todas as potencialidades do processador de texto, nomeadamente o facto de existir um corrector ortográfico que assinala os erros de ortografia, com um sublinhado vermelho, e os de sintaxe com um traço verde. Para que o seu entusiasmo aumentasse, partimos para exemplos práticos, escrevendo algum vocabulário, ora com erros, ora da forma correcta.

O elemento cor foi decisivo para os conquistar. Pouco tempo decorrido e eram os alunos a pedir uma oportunidade para experimentarem, para testarem os seus conhecimentos (*“Posso experimentar?”*, *“Pronto, já tenho dois riscos vermelhos...”*; *“Que sorte, tu só tens riscos verdes!”*). A consciência do erro e a sua pedagogia começavam a germinar, criando-nos a consciência de que nos encontrávamos no caminho certo.

Foi com grande interesse que ouviram todas as explicações do professor, no sentido de perceberem como era simples e fácil corrigirem os erros, apagar e ou refazer frases ou parágrafos inteiros, como era prático o facto de poderem mover pequenas ou grandes quantidades de texto (sempre que se apercebiam que não havia grande coesão ou coerência entre as diferentes partes do texto, embora estes conceitos não fossem nunca explicitados), de acordo com as suas necessidades e vontades. Esta funcionalidade teve um resultado francamente positivo, pois os alunos ficaram satisfeitos por não terem de escrever tudo novamente ou terem de refazer grandes quantidades de texto (*“Assim, não custa nada corrigir, só é preciso arrastar o texto de um lado para o outro”*).

Depois, surgiu a noção de organização, ligada à questão da apresentação dos trabalhos desenvolvidos. Numa primeira fase, os alunos escreviam os seus textos sem qualquer preocupação com as margens, os parágrafos, o espaço entre linhas. Numa fase posterior, sugeria-se-lhes que reescrevessem o texto, de acordo com determinados parâmetros pré-estabelecidos e definidos (espaço, tipo de letra, tamanho de letra, parágrafo, alinhamento, margens, enfim, todos os aspectos relacionados com a configuração da página). Quando os dois trabalhos estivessem redigidos, procedia-se à sua impressão. Na posse desta, os alunos podiam comparar as duas versões e concluir aquela que estava mais apresentável e legível. Podiam, deste modo, aperceber-se da necessidade de

uma boa apresentação e a importância que esta assume na decodificação da própria mensagem.

Mais tarde, quisemos explorar com eles outras potencialidades que o processador de texto coloca ao dispor de todos os seus utilizadores para que todos estes alunos tomassem consciência de que a função deste programa não se reduz à criação de textos escritos e assim desmistificar o conceito de que apenas nos interessava a expressão escrita.

Então, pudemos constatar que eles se renderam por completo ao facto de poderem inserir uma imagem, uma fotografia ou um desenho a ilustrar a sua produção escrita, criando textos mais apelativos pelo fascínio que a imagem sempre desempenha ao serviço de uma mensagem escrita, ilustrando-a, sublinhando um ou outro aspecto, tornando-a mais rica e expressiva.

Como não conheciam esta faceta, ficaram entusiasmados, uma vez que agora, segundo as suas próprias palavras, os textos pareciam “*tirados de um livro*”, o que era por todos considerado como “*muito fixe*”.

O processador de texto permitiu igualmente uma maior rapidez na realização de tarefas mecânicas (os alunos não tinham de se preocupar com alguns aspectos técnicos: a mudança de linha, por exemplo, faz-se de modo automático) o que funcionou como factor acrescido de motivação para o seu uso.

No entanto, é muito importante, revela-se mesmo fundamental que os alunos conheçam bem esta ferramenta e aprendam a manejá-la com destreza e habilidade. De outra forma, qualquer objectivo, por mais simples ou humilde que seja, poderá nunca vir a ser alcançado.

Pesquisar para Saber

Foi também nosso objectivo proporcionar aos alunos do nosso estudo a possibilidade de contactarem com a Internet, nomeadamente apresentando-lhes e explicando-lhes o funcionamento de determinados motores de busca.

Naturalmente, para um primeiro contacto e como motivação, foi escolhido um jogador de futebol português bastante famoso e só depois foi contemplada a pesquisa de autores e de assuntos, nomeadamente informações sobre o seu concelho ou sobre a sua escola. Era nossa intenção que tomassem consciência

de que a Internet não está apenas ao serviço do entretenimento e que à sua função lúdica aparece sempre uma função didáctica.

Quando os alunos perceberam o funcionamento desta ferramenta (“*Se eu quiser saber alguma coisa, basta escrever aqui o nome?*”; “*Professor, aqui também podemos aprender a dar menos erros?*”), quiseram todos experimentar, efectuando pesquisas sobre o seu concelho, alguns jogadores famosos, nacionais ou estrangeiros, sobre ídolos da música...

Aproveitando este envolvimento e para não nos afastarmos nunca dos nossos objectivos, explicámos-lhes que tipo de pesquisa é necessário efectuar quando se pretende auxílio na redacção de um texto ou consultar um dicionário. Aliás, um dado particularmente curioso nos apraz registar: à medida que a sua consciência ortográfica ia aumentando, eram também maiores as pesquisas efectuadas no sentido de conhecerem a correcta ortografia de uma determinada palavra ou o seu significado.

Deste modo, puderam conhecer mais uma das virtualidades das novas tecnologias, através da realização de pequenos trabalhos de pesquisa alusivos a temas abordados e que pudessem funcionar como um instrumento facilitador para a produção de textos.

Estamos conscientes de que a maior parte dos alunos aprende com relativa facilidade a dominar técnicas de pesquisa na Internet, nomeadamente a fazer *copy* e *paste*, imprimir e armazenar informações.

A grande dificuldade surge quando se abordam questões como a compreensão e tratamento da informação recolhida. A compreensão tem de enfrentar diferentes – e, por vezes, intransponíveis – barreiras, a linguagem utilizada, o vocabulário específico de cada área dificultam a descodificação da mensagem por todos os alunos, o que se torna ainda mais evidente em alunos a que foram diagnosticadas dificuldades de aprendizagem e um léxico bastante diminuto, pobre e pouco diversificado.

Então, a maior parte destes alunos revela muitas dificuldades em sintetizar e organizar a informação, demonstrando uma clara tendência para optar pela lei do menor esforço, isto é, por copiar o que leu, sem qualquer preocupação de adaptação, correcção ou análise crítica.

Foi neste ponto que mais tivemos de insistir mas estamos conscientes de que um longo caminho há ainda a percorrer para que as noções básicas agora

adquiridas não se desvançam e os alunos possam, pela continuidade e sistematização, aprender a tratar a informação resultante de pesquisas no mundo virtual, de modo a que a Internet seja apresentada aos alunos com uma perspectiva produtiva e educativa.

Correspondência Electrónica

Tirando partido de todas as potencialidades que as novas tecnologias colocam à nossa disposição e socorrendo-nos daquelas que podem ser mais motivadoras para os nossos jovens, propusemos aos alunos que se aventurassem no domínio do *e-mail*. A princípio estavam bastante reticentes, afirmando não serem capazes de o fazerem. No entanto, perante a nossa insistência, mais resignados do que convencidos, pediram para ver “*como se fazia*” (“*Pronto, diga lá como é que se mandam estas coisas pela Internet...*”).

Foi o momento que aguardávamos. Tivemos, então, o cuidado de lhes mostrarmos a nossa própria caixa de correio electrónico enquanto, recorrendo a uma linguagem simples, pacientemente explicávamos os seus principais mecanismos e virtualidades.

O primeiro momento consistiu na familiarização com esta tecnologia para, logo depois, sugerirmos que experimentassem criar um endereço electrónico. Foi com satisfação que verificámos um interesse por parte dos elementos da nossa amostra e alguma preocupação quanto aos custos materiais da sua utilização (“*Eu também posso ter um e-mail assim? Como é que se faz?*”; “*Isto é caro, professor, quanto é que custa mandar mensagens?*”).

Com o auxílio do professor, e depois de explicadas as vantagens do sistema, inclusive o facto de ser um serviço gratuito, criaram-se seis endereços electrónicos. Finda esta fase, sugerimos que trocassem breves mensagens entre si. Mais tarde, estes alunos foram convidados a trocar mensagens com os colegas a frequentar o outro estabelecimento de ensino. Apesar de o *e-mail* não contemplar um corrector ortográfico (“*Só é pena não aparecerem aqui os erros*”), estes alunos puderam experimentar uma nova vertente da expressão escrita, desenvolver habilidades no domínio do computador, estabelecer correspondência

com outros alunos. Estabelecia-se, dessa forma, a ponte de ligação entre os dois grupos de alunos da amostra, a frequentar estabelecimentos de ensino distintos.

Aliás, pudemos verificar que os alunos começaram a revelar uma maior preocupação com as questões ortográficas, de pontuação e de acentuação, a que não era alheia a consciência de que iriam ser lidos por outros colegas perante os quais não queriam expor as suas fraquezas e as suas debilidades. No entanto, não deixa de ser curioso este facto, uma vez que antes do programa de intervenção, os seus textos sempre iriam ser lidos por outras pessoas, nomeadamente pelo professor, pelo encarregado de educação e, no trabalho de pares ou de grupo, pelos restantes elementos.

Depois, foi nossa pretensão alcançar um objectivo mais lato e sobretudo claramente mais ambicioso: a criação de um texto colectivo. A partir de um parágrafo inicial facultado pelo professor (contemplando as principais categorias da narrativa e todas as informações necessárias quanto às personagens), cada aluno tinha a seu cargo a redacção do parágrafo seguinte, alternadamente, por escola. Foi uma actividade que entusiasmou todos os participantes e o resultado final foi francamente melhor do que aquele que, nas perspectivas mais optimistas, esperávamos alcançar.

Tínhamos, portanto, conseguido motivar os alunos para a escrita e para a comunicação interpessoal. Como teriam reagido estes alunos se, uns dias antes, lhes tivéssemos sugerido que escrevessem uma carta a um colega de um outro estabelecimento de ensino?

A comunicação por via electrónica era uma ferramenta a utilizar, sempre que tal fosse pessoal ou materialmente possível dado o entusiasmo de todos. O único aspecto que lhes desagradava era terem de esperar algum tempo (ou até pelo dia seguinte) para obterem resposta, para conhecerem o *feed-back* dos outros alunos, já encarados como novos amigos, ainda que virtuais (“*Isto assim é uma grande seca, uma pessoa não conhecer a quem está a escrever*”; “*Professor, esta rapariga, o professor conhece? É gira? É fixe?*”).

Este facto funcionava como uma mais-valia para a fase seguinte do nosso programa de intervenção, aquele em que os alunos iam ser convidados a comunicarem entre si, recorrendo ao *Messenger*.

Comunicação à Distância (do longe se faz perto)

Dada a grande receptividade que a troca de *e-mails* conheceu, quisemos ir mais longe, no sentido de tornarmos ainda mais ambiciosa e aliciante a aventura da escrita para estes alunos que, numa primeira entrevista, se revelaram completamente avessos a todas as actividades que envolvessem a expressão escrita. Quisemos, então, que conhecessem e tomassem contacto com o *Messenger*, forma de comunicação instantânea por excelência.

O sucesso e a adesão foram imediatos (“*Ai que fixe, assim não temos de esperar por amanhã para vermos a resposta!*”; “*Isto assim é muito melhor, estamos todos a falar ao mesmo tempo*”; “*Ò professor, também fala assim com os seus amigos?*”; “*É mesmo curtido, não é?*”). Estava, assim, encontrada a forma de comunicar simultaneamente, sem o carácter diferido que caracteriza a troca de *e-mails*, aspecto a que estes alunos atribuíam grande importância. Provavelmente, se apenas experimentassem o *e-mail* poderiam vir a considerá-lo enfadonho, acabando por perder a motivação para a escrita recentemente adquirida.

Completamente rendidos a esta forma de comunicação escrita, os alunos nem sequer se apercebiam de que estavam a usar a língua materna em práticas de escrita. O seu envolvimento e surpresa foram ainda maiores quando instalámos uma *webcam*. O nosso objectivo era fundamentalmente proporcionar que os alunos pudessem finalmente adicionar um rosto aos nomes que já conheciam, de forma virtual. Estava dessa forma garantido o factor de socialização, o que implicava o conhecimento e respeito pelas regras de conduta das relações em comunidade.

De todos os processos de operacionalização por nós utilizados este foi, sem qualquer dúvida ou hesitação, aquele que mais cativou os alunos, desenvolvendo neles a motivação para a escrita, talvez pelo simples facto de permitir que os interlocutores possam ver-se enquanto “dialogam” através do teclado do computador.

Uma História em Imagens - PowerPoint

Indubitavelmente, todas as actividades em que se recorreu ao uso das TIC em contexto escolar conseguiram cativar os alunos que, rendidos perante o seu fascínio, facilmente se tornaram construtores activos do seu próprio saber. Com todos os elementos do grupo francamente motivados, sugerimos a realização de mais uma actividade em suporte informático, desta vez utilizando o *PowerPoint*.

Assim, depois do estudo do texto “A menina gotinha de água”, os alunos tinham como proposta de trabalho verter o texto narrativo numa outra forma de expressão, isto é, recorrer à linguagem mista que não lhes é totalmente estranha, uma vez que a conhecem através da Banda Desenhada ou dos Desenhos Animados, por exemplo. Esta actividade visava como produto final a animação de um texto narrativo, já estudado e analisado pelos alunos em colaboração com a professora em momentos anteriores.

Na verdade, foi uma actividade que se revelou bastante interessante, apesar das dificuldades técnicas que, num primeiro momento, os alunos experimentaram, em parte causadas pelo elemento surpresa e pelo envolvimento e destreza no domínio da técnica que o *PowerPoint* sempre significa e pressupõe.

Contudo, vencidas estas dificuldades (“*Afinal, isto até nem é lá muito difícil, pois não?*”; “*O meu texto ficou bué de fixe, já viu, professor?*”; “*Isto até parece mesmo um filme*”), estamos hoje em condições de afirmar que este recurso é de grande validade, pois os alunos precisam de aliar imagens e texto enquanto, simultaneamente, se preocupam com a apresentação e aprendem a lidar com este programa informático. Podem, inclusivamente, desenvolver o gosto estético, aprender a conjugar as cores e a seleccionar as que melhor se adaptam aos objectivos previamente definidos.

E um último dado importa reter, o que não significa de menor importância: quando estes alunos tiveram a oportunidade de apresentarem o trabalho perante os colegas da turma, eram evidentes a vaidade e o orgulho com que o faziam, a que se juntava uma grande dose de confiança. Todos na sala foram capazes de o sentir e, mais importante que tudo, de o respeitar.

Experimentavam, finalmente, uma sensação única de auto-estima e de auto-confiança, sentindo que tinham sido capazes de produzir um produto apelativo, rico em texto e em imagem. Nesse momento, todas as barreiras e

preconceitos que pudessem existir entre todos os elementos da turma se desvaneceram por completo. Os alunos que constituíam a nossa amostra eram agora considerados como iguais pelos seus pares que chegavam mesmo a manifestar alguma inveja por não poderem trabalhar de forma tão contínua e sistemática com o computador.

1.3. PÓS-TESTE

Depois da realização de um pré-teste e consequente aplicação de um programa de intervenção, pareceu-nos pertinente a realização de um novo teste, desta vez designado, por questões meramente metodológicas, de pós-teste.

Era nossa pretensão aferir os resultados da implementação do nosso programa de intervenção, conhecer se as dificuldades manifestadas no pré-teste se mantinham ou se, pelo contrário, foram superadas e, em caso afirmativo, conhecer as que tinham sido superadas e as que continuavam a carecer de uma continuidade ou mudança de intervenção.

Constituiu também nosso objectivo apurar se a utilização das TIC podia funcionar como factor de motivação e de aperfeiçoamento da expressão escrita. Guiou-nos finalmente o desejo de analisarmos até que ponto as nossas questões iniciais eram – ou não – passíveis de alcançar uma resposta.

Autonomia

Um dos problemas apresentado pelos alunos que fizeram parte deste estudo era, sem dúvida alguma, a falta de autonomia. Com efeito, dependiam completamente do professor, exigindo a presença constante deste para a realização das diferentes actividades, independentemente do seu grau de dificuldade ou de complexidade. Não possuíam, portanto, poder de iniciativa e cansavam-se facilmente com as actividades em que lhes eram exigidas mais atenção e maior concentração. Esta situação alterou-se significativamente com a introdução do computador na sala de aula.

Pela análise dos dados recolhidos, pudemos constatar que os alunos, ao trabalharem directamente no computador, descobriram a necessidade de estarem mais concentrados, de precisarem de prestar mais atenção, pelo que conseguiram criar e desenvolver alguma autonomia. Partilharam, através do diálogo, as suas ideias, participaram em debates, cooperaram com as suas opiniões e demonstraram desejo de conhecer e de saber mais.

À medida que se foram familiarizando com o computador, deixaram de exigir a presença constante do professor e procuraram solucionar as suas dúvidas, recorrendo às diversas ferramentas que o computador punha ao seu dispor, nomeadamente o corrector ortográfico e o dicionário de sinónimos (*“Se eu carregar aqui escrevo em maiúsculas”; “Esta palavra dá erro, já sei, vou ali e apago; agora já está bem”; “Para cortar esta frase vou à tesoura; já está, agora fica melhor”; “Não sei bem como se escreve “doce”; deixa lá, escreve e se estiver mal ele dá erro; fixe, afinal sempre era mesmo assim”*).

Com alguma frequência verificámos também que os alunos mais experientes estavam sempre prontos a ajudarem os que revelavam ou sentiam mais dificuldades, sem terem de recorrer ao professor, originando de certa forma alguma autonomia entre eles (*“Não é assim, leva acento no “a”; “Isso mesmo, agora muda de linha, pronto, está bem assim, não mexas mais”*).

Dos contactos que mantivemos com os professores pudemos constatar que, segundo estes, registaram-se mudanças, os alunos tornaram-se mais autónomos, mais responsáveis e organizados, procurando realizar projectos pessoais que envolviam pesquisa, recolha e selecção da informação (*“Já não é necessário insistir constantemente para que termine as suas tarefas, ele sabe que se as terminar pode ir para o computador”*).

Desta forma, estamos hoje em condições de considerar que o trabalho realizado em computador, associado ao trabalho de grupo, pode contribuir de forma decisiva para o desenvolvimento da autonomia e a criação do conceito de persistência e perseverança para que as crianças com Dificuldades de Aprendizagem possam ultrapassar as suas dificuldades e, simultaneamente, adquirirem ou aperfeiçoarem o seu conceito de auto-estima e auto-confiança.

Motivação e gosto pela escrita

Desde a entrada para a escola deve ser dada às crianças a possibilidade de falar, de escrever e de ler em situações reais de comunicação.

A produção de escrita pelos alunos e o trabalho sobre a escrita que produzem devem ser o ponto de partida para a descoberta do funcionamento da língua, trabalho a realizar em interacção com os colegas e com os professores, de forma natural e sempre que oportuno.

Cabe, portanto, ao professor trabalhar com os alunos os textos que eles produzem e ser capaz de pôr à sua disposição materiais e instrumentos de apoio, de consulta e autocorreção.

Para que as crianças produzam textos escritos e gostem de escrever precisam de entender que todos os escritos podem ser melhorados, transformados, reformulados, e que para isso contam com a compreensão e ajuda do professor, dos colegas e dos materiais à sua disposição dos quais se podem socorrer sempre que deles necessitem.

Foi neste contexto que o processador de texto desempenhou um papel fundamental, pelas suas enormes possibilidades técnico-pedagógicas a nível da escrita. Esta ferramenta permitiu desenvolver a qualidade do conteúdo e da apresentação do trabalho dos alunos, tendo estes mais possibilidades de experimentar situações de escrita diversas e de se expressarem com maior confiança. O verificador ortográfico, o verificador gramatical e o dicionário de sinónimos podem dar uma contribuição positiva para o aperfeiçoamento da expressão escrita dos alunos, em geral, e daqueles que têm dificuldades de aprendizagem, em particular.

Os alunos com os quais foi realizado este estudo, antes de ser introduzido o computador na sala de aula, rejeitavam as actividades que englobassem escrita, alegando que *“não gostavam de escrever”* e que *“não sabiam escrever”*. Com a introdução do computador esta situação pôde conhecer uma alteração significativa: os alunos envolviam-se por completo na actividade solicitando eles mesmos actividades de escrita no computador (*“Professor, hoje o meu avó ensinou-me uma história, posso escrevê-la no computador”*; *“É a minha vez de ir para o computador”*; *“Nunca mais chega a minha vez de escrever...”*).

Para estes alunos, como para a maioria das crianças, reescrever um texto não é tarefa fácil, sendo muitas vezes o primeiro rascunho apresentado como produto final. Outras vezes, não conseguiam entender aquilo que escreviam, nesta situação tornava-se difícil para os alunos desenvolverem uma leitura crítica dos seus trabalhos.

A utilização do processador de texto permitiu aos alunos escreverem os seus textos, fazendo as devidas alterações até conseguirem o texto que melhor os satisfazia, sem terem de anular o trabalho feito até ao momento. Era com grande satisfação que os alunos movimentavam palavras, frases e partes do texto, afirmando (*“Esta frase fica melhor no fim do texto; esta palavra fica melhor no meio da frase...”*). Por vezes, recorriam ao professor solicitando a sua ajuda e colaboração, pois o domínio técnico da *“máquina”* não era ainda perfeito. O facto de os alunos poderem acrescentar ao texto, mesmo depois de estar terminado, novas ideias sem terem necessidade de apagar nada, fazia com que eles tentassem o aperfeiçoamento do trabalho sob os aspectos de conteúdo e forma (*“Lembrei-me de uma coisa mais, ficava bem aqui”*; *“Eu acho que é melhor pô-la aqui”*; *“Esta palavra é mais bonita, vamos mudá-la...”*)

Com base nos resultados obtidos, podemos afirmar que o processador de texto veio trazer uma nova dinâmica a estes alunos, mostrando uma atitude mais positiva em relação ao seu trabalho e preocupando-se mais em corrigir e rever aquilo que escrevem. Por outro lado, o facto de os alunos trabalharem em conjunto proporcionou momentos de partilha e descobertas significativas nas quais todos os alunos eram levados a reflectir, rever, desenvolver e reformular as suas ideias até à obtenção de um produto final.

Deste modo, torna-se defensável que a escrita em computador pode ser, para estes alunos, uma forma de se libertarem da pressão que sobre eles exerce a escrita e constituir uma fonte de motivação para esta tarefa. Depois de motivados e envolvidos neste trabalho, torna-se mais fácil canalizar os seus interesses para a aprendizagem, acompanhando sempre a motivação inicial com estratégias diversificadas de motivação contínua.

Para desenvolver nos alunos o gosto, a participação e o interesse pela produção escrita, devem considerar-se como factores importantes e mesmo determinantes a motivação e o empenho dos alunos.

Todos os elementos da nossa amostra puderam abandonar o estigma que os levava a considerar a escrita como uma tarefa verdadeiramente penosa, como algo que se faz sem qualquer prazer ou vontade, apenas porque constitui tarefa obrigatória. Ganharam também um outro estímulo e motivação.

Os resultados obtidos das observações directas na sala de aula revelam que os alunos se mostram motivados e empenhados no seu trabalho, não se limitando a trabalharem directamente no computador mas procurando realizar projectos individuais e de grupo, o que os conduzia à pesquisa, recolha e selecção de informação junto dos pais, avós, pessoas idosas, etc., o que também pôde, de certa forma, para estreitar os laços entre a escola e a família, de modo a que esta participasse de modo mais activo no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos (*“A tia da minha mãe ensinou-me muitos provérbios; amanhã vai-me ensinar mais”*); (*“A minha avô contou-me a história do galo e da raposa”*); (*“Professor, no domingo, vou a casa do meu avô, ele sabe muitas histórias...”*).

A realização de actividades de escrita, no computador, proporcionou aos alunos alguns momentos de prazer, pelo facto de conseguirem um produto com boa apresentação gráfica e sem erros ortográficos, onde não era possível estabelecer qualquer distinção, positiva ou negativa, entre os alunos.

O facto de sentirem que se encontravam em igualdade de circunstâncias com os outros colegas permitia-lhes a experiência de novas sensações, encorajava-os e incentivava-os na realização do trabalho, pois era bom ouvir dos professores e dos colegas elogios e reforços pela positiva (*“Que bonito está o teu texto!”*; *“Posso lê-lo?”*).

Todos os alunos conversavam e discutiam os trabalhos realizados, elogiando ou indicando novas orientações para a reformulação de trabalhos que não os satisfaziam por completo (*“Olha, essa palavra não fica bem aí; escreve antes...”*, *“Isso mesmo, P.; boa ideia, fixe!”*).

Momentos de grande prazer e satisfação surgiram quando os alunos contemplavam o produto acabado de imprimir. A possibilidade de obterem algo concebido e construído por eles no computador era a força motivadora para a concepção de novos projectos e para a realização progressiva de actividades investigativas (*“Ficou muito fixe”*; *“A letra do título podia ser maior...”*; *“Amanhã vamos escrever sobre os animais da selva; até podemos fazer um desenho, não podemos?”*; *“Que fixe, isto do computador é mesmo uma grande ajuda...”*).

Com alguma frequência pudemos também verificar com agrado que quando chegava a hora de irem para casa, ficavam desiludidos porque ainda não tinham terminado (*“Já tocou! Podemos ficar mais um bocadinho? Hoje, a manhã passou depressa”; Amanhã, podemos continuar onde ficamos? Eu vou procurar mais coisas em casa...”*)

Os dados recolhidos demonstram ainda que o computador pode funcionar não só como veículo socializador de inegável préstimo, mas também como forte agente motivacional de aprendizagens de leitura e escrita.

Pensamos que este é um progresso significativo que vem demonstrar não apenas a capacidade de aprendizagem como a capacidade de empenhamento ou de investimento motivacional dos alunos no aperfeiçoamento de si próprios.

A partir sobretudo do momento em que se familiarizaram com o computador e com o processador de texto, as composições, os trabalhos escritos começaram a ser, para estes alunos, momentos de verdadeiro prazer, pelo que começaram gradualmente a desenvolver um sentido de escrita e a reconhecer todas as suas funcionalidades e potencialidades.

Muito satisfeitos consigo próprios, começaram também a ter mais confiança nas suas capacidades e a aumentar a auto-estima, passo verdadeiramente importante e por nós considerado como mola impulsora para toda a expressão escrita.

Os alunos acercavam-nos para mostrar o resultado dos seus trabalhos e faziam-no, não escondendo o orgulho que sentiam pelos progressos experimentados ao longo do caminho percorrido (*“Agora já sei, quando está o risco vermelho é porque tem erro”; “Professor, agora já sei fazer textos”; “Sem erros, professor, é muito fixe escrever!”*.)

Os mesmos alunos perguntavam quase permanentemente, sempre que solicitados a realizar um qualquer trabalho que envolvesse a expressão escrita se os trabalhos que tinham de realizar podiam ser “feitos” no computador.

Num determinado momento em que lhes foi pedido para formarem frases ao seu critério, dois alunos, dos três em estudo na mesma escola, formaram frases com a palavra computador ou com algo relacionado com as suas ferramentas, o que é representativo de quanto aquela tecnologia os interessava e os fascinava.

Passaram também a querer jogar computador durante os recreios, ou seja, estavam tão intrinsecamente motivados para a utilização desta ferramenta que a preferiam aos habituais jogos ou brincadeiras.

O reforço pela positiva era uma mais-valia a utilizar para que o entusiasmo e empenho não esmorecessem. Com efeito, e como já tivemos oportunidade de o afirmar, aumentou de forma significativa a sua motivação para a escrita, resultado a que não foi certamente alheio o facto de seleccionarmos temas que pudessem ir de encontro ao horizonte expectacional de cada aluno.

Escreve-se melhor quando se conhece o assunto sobre o qual se vai escrever, quando o assunto nos toca mais de perto ou cala mais fundo no nosso modo de ser e de estar na vida. Composições subordinadas a temas pouco ou nada apelativos para os alunos são um factor para a desmotivação, para alguma aversão que possa verificar-se.

Cooperação

Em relação a esta categoria, verificámos que o trabalho em computador proporcionou momentos de cooperação, interajuda e partilha de saberes, dando cada aluno o seu contributo para que o trabalho produzido traduzisse e fosse o resultado do empenho dos elementos envolvidos.

A criação de texto directamente no computador era um desafio para todos e uma oportunidade para desenvolverem a imaginação e a criatividade, o que conduziu à produção de textos diversificados. Criou-se um ambiente de trabalho bastante favorável à aprendizagem e ao interesse pelo conhecimento, onde o aluno era estimulado a falar, ouvir, ler e escrever, o que inegavelmente contribuiu para o desenvolvimento destas competências.

Relativamente a esta categoria, verificámos alguns comentários que ilustram as atitudes dos alunos: (*“Eu escrevo e tu ditas, quando estiver cansado escreves tu.”*; *“Essa palavra não se escreve assim... vamos perguntar ao M.”*; *“Isso é uma pergunta, temos de pôr um ponto de interrogação, deixa que eu carregue...”*; *“Esta frase fica melhor em cima, eu sei como se faz.”*; *“Homem leva “h” ou não? Escreve tu que é melhor.”*; *“P., anda lá, ajuda o R. a escrever a palavra”*).

Para além destes factos, os alunos aprenderam a conviver socialmente e a trabalhar em grupo. Gostavam de ensinar a trabalhar no computador os outros colegas da escola que não tinham a ele o acesso tão facilitado, ficando contentes quando estes lhes pediam que os ensinassem. Era com grande entusiasmo que explicavam aos colegas como tinham feito os seus trabalhos (*“Aqui escolhe-se a letra e ali o tamanho.”*; *“Se quiseres escrever com letra maiúscula, tens que carregar aqui...”*; *“Se quisermos escrever com outra cor, vamos ali, podemos escolher muitas cores.”*; *“Também dá para corrigir erros; vamos lá cima, carregámos, e ele dá-nos a palavra certa”*).

Durante todo o processo de escrita com recurso ao computador em geral, e ao processador de texto, em particular, foi constante a cooperação do grupo e a interajuda, guiados pela vontade de que o trabalho final pudesse vir a ser do agrado de todos.

Alguns destes alunos, que antes pouco falavam, dada a timidez e a insegurança que experimentavam face aos conteúdos ministrados, registaram uma evolução bastante positiva, tornando-se mais comunicativos e extrovertidos quando realizavam trabalhos no computador.

Neste domínio, as alterações foram inclusivamente preciosas e significativas. Os alunos mostraram-se bastante mais empenhados e interessados pelas actividades escolares, curriculares e extracurriculares, andando mais alegres, activos e indubitavelmente mais participativos.

Expressão escrita

Assim, pudemos concluir que no domínio da expressão escrita, os alunos conseguiram ultrapassar muitas das dificuldades inicialmente diagnosticadas.

No domínio da ortografia, os muitos e variados erros dados pelos alunos que constituíam a nossa amostra (troca de letras, ausência de letras, confusão entre letras contíguas, etc.), muitos deles evidenciando também uma clara contaminação da oralidade, foram solucionados, isto é, os alunos adquiriram uma consciência ortográfica e, simultaneamente, deram os primeiros passos no sentido de se tornarem mais críticos e mesmo reflexivos.

Quando, por exemplo, eram questionados sobre a ortografia, explicavam os erros ao mesmo tempo que carregavam nas teclas, assumindo uma atitude reflexiva, facto importante no processo de aprendizagem, levando-nos a pensar que a interactividade que alguns autores falam entre aluno e computador não só é um dado concreto como estava a funcionar com os nossos alunos.

Este tipo de exercício permitiu que alguns fossem capazes de conhecer a origem dos seus erros mais frequentes, sendo esta uma das chaves da questão, porque só descobrindo as causas se conseguirão procurar estratégias adequadas para a superação das dificuldades.

No decorrer das observações, apercebemo-nos de que a escrita em computador ajudava os alunos a concentrarem-se melhor no que escreviam e a aperceberem-se eles próprios dos erros que apareciam no ecrã, pois estes apareciam com um “risquinho vermelho”, como eles diziam, enquanto que no papel isso não acontecia (“*Dá erro, não está bem escrito*”; “*Apaga, não vês que tem o risco vermelho?*”).

Como o processador de texto permite apagar e alterar muito facilmente, os erros começaram a ser encarados de outra forma que não a do simples fracasso. Por vezes, escreviam propositadamente com erros ou gralhas só para verem o erro sinalizado. Foi interessante verificar como eles próprios, por tentativas, corrigiam o que estava incorrecto, deixando de recorrerem ao professor (“*Raposa dá erro, claro é com s e não com z*”; “*Deixa que eu apago, agora já está bem*”; “*Falta o acento; Vez como faltava? Agora dá erro*”).

Sempre que surgiam dúvidas, os alunos recorriam aos dicionários ou aos livros escolares como apoio, não queriam de maneira alguma que aparecessem erros no computador, manifestando por vezes essa mesma vontade quando, depois de redigirem no computador, eram incentivados a escrever nos seus cadernos. A vontade de evitarem o erro ortográfico era agora uma preocupação dominante e sempre presente.

O processador de texto permitiu uma atitude nova e positiva perante os erros ortográficos. Estes deixaram de ser uma inquietação constante e uma razão pela qual estes alunos não gostavam de escrever, uma vez que davam muitos erros ortográficos, para se transformarem em formas naturais e importantes de aperfeiçoar ideias e aumentar aquisições linguísticas e cognitivas (“*Acho que*

chave escreve-se com ch, não é?” “Vamos ver se dá erro ou não e já está.”, “E não for assim, ele diz e nós corrigimos.”).

Quando chegavam ao fim de um texto sem erros, era com orgulho e satisfação que se aproximavam do professor e se acercavam dos colegas no intuito de lhes mostrarem o que tinham feito (*“Não demos nenhum erro; ficou mesmo bonito, não ficou?”*).

Em relação à acentuação e à pontuação, verificámos que todos os alunos procuravam dar as suas opiniões quando surgiam dúvidas. Alguns deles tinham a preocupação de advertir o colega que estava a escrever de que determinada palavra levava acento ou não e davam sugestões em relação ao sinal de pontuação que mais se adequava à situação (*“Põe o acento no “o”, depois dá erro...”*; *“Esse acento não é assim, é ao contrário.”*; *“Acho que aí é virgula”*; *“Olha que o professor disse que não se separa o sujeito do predicado”*).

A correcção é sempre um momento importante do processo de escrita. A nossa convicção baseia-se no facto de proporcionar aos alunos a oportunidade de pensarem novamente no texto, tornando-se leitores críticos, decidindo o que devem eliminar, acrescentar ou reordenar, de modo a que cada novo esboço comunique, de forma mais clara, o que pretendem.

Os pais estavam também conscientes dos progressos alcançados pelos seus filhos. Alguns chegaram a confidenciar-nos não terem acreditado na validade e nos resultados eventuais do trabalho por nós desenvolvido (*Sabe, eu nunca acreditei lá muito nessa coisa de os pôr a escrever melhor, sem erros*”; *“O meu filho mudou muito, agora já não se importa nada em fazer redacções*”; *“É verdade que a rapariga agora anda toda contente na escola”*)

Quando inquiridos sobre os novos hábitos de leitura dos filhos, revelaram que agora compravam um ou outro jornal ou revista, a pedido dos filhos (*“Como ele agora gosta de ler, eu compro algumas revistas”*; *“Sabe a prenda que ela agora pede? Livros, pois claro. Quem te viu e quem te vê!”*)

Todas estas afirmações foram corroboradas pelas docentes. Com alguma surpresa, começaram a acreditar que os alunos da amostra se encontravam no bom caminho para vencerem as dificuldades na expressão escrita. Estavam também bastante satisfeitas ao tomarem consciência de que os alunos tinham vencido e ultrapassado a certa aversão às actividades que envolvessem a prática da leitura e da escrita. Sentiam-nos agora mais empenhados e indiscutivelmente

mais motivados, quer nas actividades desenvolvidas nas aulas, quer naquelas que implicavam a realização dos trabalhos em casa ou na biblioteca.

Registavam agora um maior envolvimento da família que foi aumentando na exacta proporção dos êxitos que os alunos iam alcançando ao longo do programa de intervenção em que participaram.

Uma vez que atribuimos a causa de alguns erros ou imprecisões à manifesta influência da oralidade na expressão escrita, importa salientar que foi desenvolvido um grande trabalho no sentido de que estes alunos percebessem a diferença entre o código escrito e o código oral.

Deste modo, depois de ouvirem alguns excertos gravados ou visionarem curtos excertos de programas radiofónicos e televisivos, eram convidados a transcrevê-los. Realizada esta tarefa, o seu trabalho devia basear-se na detecção e correcção dos eventuais erros ou desvios que ainda se verificassem. Este trabalho realizava-se, quer individualmente, quer em trabalho de pares ou de grupo, no sentido de proporcionar a partilha de experiências e a construção de um saber colectivo onde assumem também particular importância as relações gregárias e a construção de um saber partilhado.

Estamos convictos que estes alunos adquiriram uma maior consciência fonológica e serão hoje capazes de escrever as palavras de acordo com as regras da ortografia e não segundo o modo como diária e habitualmente as pronunciam. A distinção entre código oral e código escrito foi particularmente proveitosa, uma vez que pode estender-se a outros domínios e a outras áreas contempladas no programa de intervenção.

Como oportunamente referimos, a letra de alguns elementos da nossa amostra era quase ilegível. No entanto, o facto de contactarem de perto com a letra de imprensa quando escreviam no processador de texto permitiu que se apercebessem da necessidade de aperfeiçoarem a sua caligrafia. Agora eram os próprios alunos a terem, por vezes, dificuldades em descodificar aquilo que tinham escrito. E quando comparavam os textos impressos com os textos manuscritos, a diferença era abissal. Portanto, partiu deles a necessidade de apurarem, aprimorarem a sua caligrafia, o que nos deixou bastante entusiasmados.

Os pais revelaram uma grande satisfação face à evolução dos seus descendentes neste domínio particular. Eram também capazes de reconhecer a

existência de francos progressos (“*A minha filha agora tem uma letra bonita, até dá gosto ver coisas escritas por ela*”; “*Nunca pensei que ele ia melhorar a letra, nós bem barafustávamos, mas nada adiantava*”; “*Se quer que lhe diga, nunca acreditei que ele pudesse ter uma letra bonita, assim desenhada, assim...*”).

Confidenciaram-nos mesmo que a integração do computador na aula foi uma novidade de tal ordem, que criou nos seus filhos a convicção de serem muito importantes por saberem algo que os pais não sabiam (“*Sabe, ele agora sabe mexer nisso e nem eu nem a mãe sabemos e ele sente-se muito importante por causa disso!*”).

As professoras colocaram a ênfase no melhoramento verificado no capítulo da caligrafia agora evidenciada por alguns alunos.

Apresentação dos textos

Um aspecto importante a ter em conta e a valorizar é aquele que se relaciona com as potencialidades que esta ferramenta oferece relativamente à qualidade de apresentação do produto final.

Importa lembrar que estes alunos rejeitavam actividades de escrita devido à sua caligrafia, escreviam de forma quase ilegível e a apresentação não era das melhores. Ao verificarem que com o processador de texto podiam obter uma boa apresentação gráfica dos seus trabalhos, tornaram-se mais exigentes tanto com o conteúdo (que podia ser progressivamente valorizado e melhorado, dada a facilidade de correcção e alteração) como com a forma.

Relativamente a esta categoria, registamos alguns comentários que ilustram a atitude dos alunos: (“*Esta letra fica melhor, vou aumentar o tamanho do título*”; “*Essa palavra não fica bem aí, podes apagar*”; “*Lembrei-me de outra frase, podemos pô-la ao pé desta aqui, não, ali fica melhor*”).

Uma das actividades que lhes dava enorme satisfação era a ilustração do texto, inserindo uma imagem do “ClipArt” ou ilustrando-o eles próprios depois do texto ser impresso (“*Esta imagem ficava bem*”; “*Não, esta é melhor!*”; “*Eu acho que o carro ficava bem...*”).

O facto de poderem escrever textos com uma letra bonita e com uma boa apresentação, deu-lhes mais estímulos e mais força de vontade, originando uma atitude mais positiva perante actividades de escrita.

Por isso, no que diz respeito à apresentação de textos, os trabalhos produzidos pelos alunos encontram-se hoje nos antípodas daqueles que inicialmente eram elaborados. À medida que a implementação do programa de intervenção ia tendo lugar, depois de terem tomado consciência das vantagens de uma boa e cuidada apresentação, os alunos envolvidos no nosso estudo começaram a revelar grande preocupação com a existência de margens, deixando e criando as marcas específicas de parágrafo.

Um dos aspectos em que se verificou uma maior evolução foi mesmo na questão da limpeza ou asseio. Com efeito, ao longo de todo o programa, os trabalhos começaram a apresentar-se gradualmente mais limpos, com menos riscos e com um menor recurso à borracha ou ao corrector. Neste sentido, o processador de texto deu um contributo precioso, pois os alunos podiam refazer o texto tantas vezes quantas as necessárias, tinham a possibilidade de alinhar os parágrafos (recorrendo ao tabelador), de solucionar todas as questões relacionadas com a apresentação. À medida que o programa ia avançando, os alunos começaram também a adquirir estas noções e tornaram-se eles próprios mais exigentes, imprimindo os trabalhos até para verificar a existência de eventuais falhas e correcções a introduzir.

Numa fase posterior, naturalmente facilitada por esta que acabámos de referenciar, impôs-se motivar os alunos para que se sentissem aptos a colocar o mesmo cuidado e brio na apresentação de trabalhos, mas manuscritos. Embora reticentes quanto às suas capacidades em o conseguirem, os alunos esforçaram-se por melhorar a apresentação. Como estímulo ao seu trabalho mostrámos-lhes aquilo que tinham produzido numa primeira fase. A vontade de serem capazes de fazerem um trabalho diferente, onde pontuassem a organização e a apresentação cuidada, guiou-nos no sentido de alcançarem os resultados desejados, semelhantes aos que obtinham quando recorriam ao processador de texto.

Quando agora eram questionados sobre o aspecto e a apresentação dos trabalhos por si produzidos, evidenciavam um indisfarçável sentimento de orgulho, pois tinham consciência dos progressos que tinham alcançado, do caminho evolutivo percorrido. Este sentimento era ainda maior quando se tratava

de trabalhos produzidos no computador. O simples facto de terem a possibilidade de verem impresso o produto do seu trabalho aumentava-lhes a auto-estima e a auto-confiança enquanto, simultaneamente, funcionava como factor acrescido de motivação para as actividades que contemplassem a expressão escrita (*“Professor, olhe que bonito, e fui eu que fiz sozinho!”*, *“Professor, posso levar esta folha para casa para mostrar? Os meus pais nem vão acreditar que fui eu que fiz isto!”*)

Os alunos referiram também que gostam de ver os seus trabalhos, feitos no computador, expostos no *placard* da sala, publicados no jornal da escola, e de os mostrarem e darem a ler aos colegas da turma, aos professores e familiares. Isto não acontecia com os trabalhos realizados no caderno, pois a apresentação não é a mesma (*“Eu agora já gosto de mostrar os meus trabalhos, são mais bonitos! Antes, tinha vergonha de os mostrar porque os outros riam-se da minha letra”*; *“Professor, eu agora não me importo de mostrar os meus trabalhos, são bonitos...”*; *“Quando não escrevia no computador, os meus textos eram bem mais feios, ai pois eram.”*)

Os pais revelavam uma grande satisfação e conseguiam mesmo perceber os progressos alcançados pelos seus filhos, deixando também eles transparecer um indisfarçável sentimento de orgulho (*“Ele agora está muito menos trapalhão”*; *“Eu sei que ele agora gosta de escrever no computador, tem um cuidado grande com a apresentação.”*).

As professoras mostravam-se também bastante animadas com os resultados e aperfeiçoamento evidenciados pelos seus alunos. Era-lhes agora mais fácil a tarefa de lerem e corrigirem os trabalhos, as manchas, os riscos e as rasuras quase já não tinham lugar (*“Foi uma grande evolução! Num texto, chega a não haver rasuras”*, *“Agora sou capaz de perceber o que escrevem e eles também”*; *“Ainda bem que agora são trabalhos apresentáveis e não apenas uns riscos e uns gatafunhos”*).

Um facto nos apraz particularmente registar: os rapazes deixaram de considerar a questão da apresentação como fazendo parte inalienável dos hábitos e obrigações femininos. Puderam, dessa forma, perceber que a escrita é tanto uma tarefa masculina como feminina, e essa consciência poderá contribuir para a sua formação pessoal, enquanto cidadãos de pleno direito de uma sociedade que se pretende mais justa, mais fraterna e sem nenhum dos ancestrais mitos ou

estereótipos, nomeadamente os que de perto se relacionam com a clara distinção dos sexos.

Atitude face ao computador

O contacto e a familiarização com o computador proporcionaram e vieram a reflectir-se no amadurecimento dos processos de conhecimento dos alunos, mesmo daqueles que inicialmente manifestaram maior receio e insegurança perante a máquina.

A realização de actividades no computador proporcionou às crianças momentos de grande prazer, pelo facto de conseguirem um produto com boa apresentação gráfica, onde não havia distinções entre o aluno esmerado e organizado e o aluno descuidado e desorganizado.

Saberem que, apesar de serem considerados alunos com dificuldades de aprendizagem, estavam em igualdade de circunstâncias com os melhores alunos da turma, encorajava-os e incentivava-os na realização do trabalho, pois era bom ouvir da professora (*“Vês que bonito e limpo está o teu trabalho!”*; *“Olha que bonito!”*; *“Agora já todos conseguem ler o que escreveste.”*)

O computador foi para a grande maioria um agradável instrumento, onde aprendiam e se divertiam, pois foi na escola que, pela primeira vez, viram e puderam tocar e manipular esta "máquina".

Nenhum aluno possuía computador em casa, apenas o conheciam da publicidade televisiva ou nos folhetos publicitários distribuídos via correio por algumas das grandes superfícies comerciais. Por isso, chegaram a afirmar que o computador não era mais que “uma televisão de jogos”.

Por essa mesma razão, a curiosidade em relação a este instrumento de trabalho era tanta que, quando o computador apareceu pela primeira vez dentro da sala de aula, todos quiseram deixar escrito no ecrã, o seu nome, no intuito de o fazerem perdurar. E quando, recorrendo ao *ClipArt*, lhes mostrámos as grandes possibilidades de que dispunham com forma, tamanho e tipo de letra e cor, ficaram ainda mais rendidos e interessados.

Essa curiosidade e entusiasmo tornaram algo difíceis as primeiras actividades académicas realizadas. O facto de não existirem computadores para

cada um dos alunos dentro da sala de aula exigia a organização destes, de forma a gerirem o tempo de permanência no computador dos diferentes grupos de trabalho, facto de que também pudemos tirar algum proveito pedagógico.

O computador passou a fazer parte do dia-a-dia escolar, tal como os livros, os cadernos e restante material escolar, proporcionando momentos de aprendizagens diferentes das que vinham a ser praticadas, tornando o trabalho mais atractivo e inovador. O factor inovação parece-nos mesmo decisivo para a obtenção dos resultados que temos vindo a descrever, pois funciona como uma ferramenta moderna, útil e atractiva, por oposição aos materiais escolares e didácticos tradicionalmente utilizados, independentemente da qualidade que os possa caracterizar, pois não é isso que está em causa.

Progressivamente, os elementos da nossa amostra foram usando e descobrindo as potencialidades dos utilitários – *Paintbrush* e *Write* – recorrendo às diversas opções dos menus existentes, conseguindo, assim, um maior enriquecimento do produto final.

A utilização do processador de texto, dava a oportunidade aos alunos de cooperarem na escrita de textos, originando a troca de ideias entre eles e contribuindo para a aquisição de um gosto e entusiasmo pela escrita.

O ecrã e o teclado passaram a ser as novas ferramentas que, em algumas situações, puderam substituir o caderno, o lápis e a borracha, pois os textos nasciam, aconteciam no preciso momento em que as crianças se sentavam em frente do computador, sem recurso a qualquer rascunho ou versão idealizada fora do computador.

A criação/redacção directa no computador era um desafio para todos, pois quantas vezes a imaginação e a criatividade conduziam à produção de textos diversificados, onde cada aluno dava o seu contributo, ao dar sequência ao texto e/ou história iniciada pelos seus companheiros da turma. Era o trabalho de co-autoria e reapropriação, onde se apresentava uma primeira frase, um primeiro parágrafo que eram, posteriormente, enriquecidos com a contribuição de todos os alunos. Naturalmente, esta actividade revelou-se, por vezes, demasiado exigente.

A movimentação das imagens, o recorte e a colagem de blocos, os diferentes tipos e os vários tamanhos de letra, a duplicação das imagens e textos eram exercícios aliantes e que todos os alunos gostavam de experimentar e

saber fazer, revelando, à medida que iam decorrendo as experiências, grande perícia e apetência para este tipo de actividades.

Com todas estas estratégias e actividades, podemos considerar que os alunos se tornaram mais autónomos, responsáveis e organizados, procurando realizar projectos pessoais, o que os conduzia à pesquisa, recolha e selecção de informação, que era depois transferida e processada no computador para obtenção do produto desejado.

Todos conversavam e discutiam os trabalhos realizados, elogiando ou indicando novas orientações para a reformulação de trabalhos que não se apresentavam tão agradáveis. Mesmo as crianças mais tímidas e menos participativas nas aulas, passaram a dedicar-se e a colaborar nas actividades propostas, esforçando-se por partilhar e ajudar os companheiros. Algumas delas, que pouco falavam, tornaram-se mais comunicativas e extrovertidas quando trabalhavam em computador.

O trabalho de computador proporcionou momentos de verdadeira partilha e descobertas significativas, onde todos os alunos eram levados a reflectir, rever, desenvolver e reformular as suas ideias até à obtenção de um produto final, resultante da investigação e dedicação dos elementos de um grupo, ou de um aluno a trabalhar individualmente.

Pelo que nos foi possível observar, o computador deve ser perspectivado e encarado como mais um recurso que, articulado com outros, colabora na animação pedagógica do nosso quotidiano escolar e pode considerar-se como a força motivadora para a concepção de novos projectos e para a realização progressiva de actividades investigativas.

A utilização do computador proporcionou maior interacção, numa situação de aprendizagem conjunta e investigação activa, na busca e recolha de informação, bem como na selecção e tratamento de dados obtidos.

O computador foi, neste contexto bem particular, um precioso instrumento de trabalho, que contribuiu para a diversificação de actividades, a aquisição de conhecimentos e das aprendizagens, proporcionando grande interacção entre os alunos intervenientes.

Essa mesma consciência foi revelada pelos pais que passaram a encarar as TIC sob uma outra perspectiva (*“Quando puder, com o subsídio de férias ou de Natal, vou comprar um computador para o rapaz”*; *“Se eu soubesse como o*

computador fazia bem à minha filha na escola, já lhe tinha comprado um, nem que tivesse de fazer um crédito ou pagar a prestações”).

Integração na sala e na escola

Pensamos que o sucesso que estes alunos obtiveram com os trabalhos realizados em computador foi muito importante para eles recuperarem conceitos tão importantes como a auto-estima e amor-próprio, e para se sentirem mais úteis e aceites perante toda a comunidade escolar.

Conquistada essa aceitação e reconhecimento por parte dos colegas, professores e até mesmo dos auxiliares de acção educativa, os alunos da nossa amostra começaram a andar mais satisfeitos, interessados e motivados. Assistimos claramente a uma evolução: de uma situação de desinteresse, desmotivação, e às vezes de rejeição pelas actividades de escrita, para uma atitude de empenho, gosto e mais persistência na realização das suas tarefas.

Estes alunos aperceberam-se que os seus professores e colegas tinham expectativas positivas a seu respeito, o que os levava a fazerem um esforço acrescido para poderem dar o seu melhor, ainda que nem sempre os resultados conseguidos correspondessem aos esforços realizados.

O esforço e empenho, resultantes da vontade de responder às expectativas dos professores e também do interesse que foram ganhando pelas actividades lectivas, traduziu-se em maior atenção e mais respeito por si próprios e pelos outros. Foi ainda visível o desenvolvimento do espírito de cooperação e abertura aos outros elementos da escola.

Este grupo de alunos, porque trabalhavam mais no computador, tinham conhecimentos superiores aos colegas de turma, o que reforçou a estima de si próprios, já que eram muitas vezes solicitados para darem explicações, esclarecimentos e ajudarem os outros.

Também o facto de os outros alunos da turma e da escola terem acesso aos seus trabalhos, através do jornal escolar, fazendo comentários do género (“O P... está a ficar mais esperto”; “Agora fazem trabalhos mais bonitos”), poderá ter contribuído para aumentar a sua auto-estima e autoconfiança levando-os assim a abrirem-se aos outros, a respeitá-los e a arranjam mais colegas e amigos.

De um modo geral, pudemos verificar que ao ganharem mais confiança em si mesmos, ao sentirem que os seus trabalhos eram valorizados e que os seus professores e colegas se interessavam por eles, ao empenharem-se no trabalho que tinham de fazer, sobretudo com, mas também sem computador, estes alunos começaram a ter um comportamento mais estável e a sentirem-se mais integrados fora e dentro da sala de aula.

Assim, podemos constatar que as potencialidades técnico-pedagógicas do computador, associadas ao trabalho cooperativo, vieram contribuir positivamente para aumentar e reforçar a auto-estima e autoconfiança destes alunos o que, de algum modo, ajudou a que se sentissem mais inseridos na turma e na escola.

Quase todos os alunos referiram preferir trabalhar no computador com outro colega, pois entreajudam-se e cooperam na realização dos trabalhos. Citamos alguns comentários feitos pelos alunos: *“Quando não me recordo de mais nada, ele ajuda-me”*; *“Ele dita e eu escrevo,... assim é mais rápido”*, *“Quando estou cansado de escrever, escreve ele e quando se cansa, pego eu no computador”*.

O seu comportamento, auscultada a opinião das professoras, melhorou bastante e tornou-se mais fácil integrar estes alunos no trabalho da turma (*“Noto um maior empenho do P. na realização das suas tarefas”*; *“Parece-me que até o seu comportamento melhorou, está mais calmo”*; *“Até começou a fazer os trabalhos de casa!”*).

Em relação ao comportamento e integração destes alunos fora da sala de aula, os professores consideraram ter havido melhorias no seu comportamento, começaram a ser mais aceites pelos colegas e a participarem nas brincadeiras colectivas (*“O M. está menos conflituoso e até já brinca com os outros colegas sem os aleijar”*; *“Agora já gostam de vir para o recreio, há sempre alguém com quem podem brincar”*; “).

Alguns colegas consideraram que estes alunos registaram uma grande evolução, caminhando sempre no sentido de alcançarem êxitos e progressos (*“Eles agora estão mais espertos”*; *“Agora até fazem trabalhos mais bonitos do que nós”*; *“Eu também gostava de trabalhar no computador como eles”*).

Pela interpretação que podemos aduzir destes comentários, considerámos que o trabalho destes alunos está a ser reconhecido pelos colegas que até chegam a manifestar algum “ciúme” por não terem acesso ao computador tantas vezes como eles.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS

1. CONCLUSÕES

Chegados ao fim do nosso estudo que pretendia aferir a importância da utilização das TIC como ferramenta a incluir nas actividades de Língua Portuguesa (sobretudo as relacionadas com a compreensão e a expressão escritas) em alunos com DA, no sentido destes desenvolverem capacidades para as minorarem ou ultrapassarem, importa registar agora algumas conclusões gerais, uma vez que foram já sendo apresentadas algumas conclusões particulares, em final de cada capítulo, à medida que o estudo se foi desenvolvendo e desenrolando.

Uma ressalva se impõe: todos os resultados e conclusões apresentados não permitem que se conceba uma generalização, uma vez que apenas dizem respeito aos alunos que constituíram a nossa amostra, num total de seis elementos, a frequentar duas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Braga. Naturalmente, todo o trabalho de investigação que conduziu à realização de um plano de intervenção foi perspectivado e concebido a partir da caracterização da nossa amostra e para ir de encontro aos objectivos específicos a alcançar com/por esses alunos.

As conclusões mais relevantes que pudemos alcançar ao longo do nosso estudo podem, por razões metodológicas, ser agrupadas em três áreas distintas, tantas quantas as áreas em que se realizou a nossa investigação teórica. Assim, teremos as primeiras considerações, relacionadas com a problemática das DA; as segundas, respeitantes às dificuldades de aprendizagem nos domínios da expressão oral e, sobretudo, da expressão escrita na Língua Materna e, finalmente, um terceiro domínio relacionado com a utilização das TIC em contexto escolar e o modo como estas poderão ser utilizadas como instrumento auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, na expectativa de ajudar os alunos a superar as suas dificuldades, sejam elas pertença do domínio cognitivo, social, afectivo ou mesmo emocional.

Depois de um período de reflexão e de um olhar retrospectivo, estamos hoje em condições de considerar que, apesar de todas as condicionantes e limitações que sempre e naturalmente se colocam à realização de um estudo desta natureza, foram atingidos, na sua maior parte, os objectivos que nos

propusemos alcançar aquando do início deste trabalho de investigação e fomos capazes de obter respostas satisfatórias para as questões que nos guiaram ao longo de todo este processo.

Seremos, pois, em rigor, capazes de responder cabalmente às questões de investigação que, numa fase ainda embrionária do nosso trabalho, colocámos e que constituíram, afinal, o nosso fio condutor.

Assim, um primeiro e particularmente importante dado a reter no domínio das DA é a inexistência de uma definição consensual, pacificamente aceite, o que dificulta qualquer abordagem que se pretenda fazer neste domínio. Com efeito, a multiplicidade de estudos, teorias e designações, em vez de existirem no sentido de a simplificarem, tornam mais complexa a questão. Importa, pois, congregar esforços no sentido de se alcançar o consenso, embora estejamos conscientes que mais importante que a própria designação é o reconhecimento das DA como parte integrante no nosso quotidiano escolar.

Depois, pudemos igualmente concluir que o facto de uma criança apresentar evidentes dificuldades de aprendizagem, estas não podem e não devem nunca ser entendidas como sinónimo de menor capacidade ou de um inferior desenvolvimento cognitivo e intelectual, bem pelo contrário. Tampouco devem ser funcionar como um estigma ou entendidas como o sinal evidente de que essa criança jamais poderá aspirar a um percurso escolar regular.

A identificação de sujeitos com DA – que se deseja tão precoce quanto rigorosa e fidedigna – fundamenta-se essencialmente na manifestação, por parte desses indivíduos, de dificuldades significativas que se manifestam pela existência de uma discrepância entre o seu potencial e o seu rendimento efectivo. No entanto, por muito paradoxal que tal facto se possa apresentar, estes indivíduos apresentam, na maior parte dos casos, um QI médio ou mesmo superior à média.

Identificada a existência dessas dificuldades, importa conhecer as causas que lhes estão na origem, pois há todo um conjunto de razões que podem justificar as DA e que vão desde a falta de concentração até a problemas de integração na escola, passando por problemas de origem familiar ou social e que poderão ser responsáveis pela existência de vários distúrbios de aprendizagem, termo pelo qual alguns autores nutrem particular predilecção, preferindo-o mesmo à designação mais vulgarmente utilizada.

As DA constituem ainda hoje – apesar de todo o interesse que têm suscitado e de todos os estudos que têm vindo a ser realizados e a que tivemos oportunidade de nos referir ao longo dos três capítulos dedicados à revisão da literatura e que nos permitiram um enquadramento teórico – uma questão nada pacífica e um terreno bastante arenoso. Esta característica justifica-se pelo facto de esta designação poder sobretudo ser considerada como um termo demasiado abrangente e que, por essa razão, representar a possibilidade de induzir frequentemente em erro. Regra geral, o termo “dificuldades de aprendizagem” parece remeter para uma menor capacidade cognitiva, visão amplamente simplificadora e que não corresponde, de todo, à realidade. No entanto, regista-se aqui esse “ruído de comunicação”, pois são muitos os casos em que a desordem existe, o que pode, desde logo, funcionar como um entrave à descodificação do verdadeiro sentido e acepção do termo.

Importa, pois, antes de se proceder à catalogação simples ou simplista de qualquer aluno a que possam diagnosticar-se dificuldades de aprendizagem que se conheçam as causas das DA, de modo a que as mesmas possam ser contempladas no processo de ensino-aprendizagem, de modo a que a nossa escola seja, de facto, inclusiva e um direito para todos e não apenas uma utopia ou uma existência virtual, apenas verificável em leis e despachos ministeriais.

Para que tal possa constituir uma realidade, é necessário que os professores recebam formação específica e especializada nesta área para serem capazes de dar resposta às solicitações de alunos diferentes daqueles que poderia esperar ou com que estão habituados a trabalhar. Estamos efectivamente em presença de uma nova concepção e que implica necessariamente a aceitação da diferença e, em consequência desta, a existência de uma atitude activa de abertura à pluralidade e à diversidade. No entanto, nesta como em todas as outras circunstâncias intimamente relacionados com o ensino, nenhuma mudança pode operar-se sem que se registe e verifique um demorado e efectivo investimento na formação de professores e demais técnicos do ensino.

Um percurso particularmente moroso deve ser também percorrido para que se caminhe no sentido de esbater o impacto que a classificação de “criança com DA” acarreta, pois só assim se poderão combater velhos mitos e estigmas ancestrais e proporcionar a todos um ensino de qualidade que possa respeitar e ir de encontro às reais necessidades individuais e proporcione a formação para a

cidadania onde o todo será forçosamente a soma das partes, isto é, onde a unidade só poderá resultar da diversidade.

Encontramo-nos hoje em condições de defender a urgência de hábitos e experiências novos e a necessidade premente de uma mudança de atitude que, ao invés de marginalizar ou ignorar as crianças com DA, possa reflectir sobre as práticas pedagógicas que melhor possam adequar-se a esses alunos para os saber motivar e cativar. Só assim será possível aspirar a que esses alunos possam também eles alcançar o sucesso que se espera de todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Não é tarefa fácil, admitamo-lo, mas deve ser encarada como um desafio, na sua faceta mais aliciante. Importa, portanto, que se verifique uma abertura à diferença, uma vez que todos os programas, manuais e teorias estão, na sua esmagadora maioria, perspectivados para alunos que não apresentem qualquer espécie de dificuldade de aprendizagem. Ironicamente, os mesmos preconizam, através da mensagem veiculada pelos seus textos e seus autores, o respeito pela diferença e a existência de uma sociedade verdadeiramente plural, constituída por seres “todos diferentes, todos iguais”...

No que diz respeito à expressão escrita e a todas as práticas e experiências com ela intimamente relacionadas, podemos concluir que (quase) diariamente o professor de Língua Portuguesa é negativamente surpreendido pela ausência de qualidade nos trabalhos produzidos pelos seus alunos, no domínio da expressão escrita.

Com efeito, a maior parte dos alunos (independentemente de manifestarem DA ou não) revela poucos – ou a total inexistência de – hábitos de produção escrita, acusando muitos erros ortográficos, atropelos das regras fundamentais da sintaxe, construções fráscas a carecer de nexu lógico; enfim, muitos trabalhos produzidos pelos nossos alunos, independentemente do grau de ensino em que se encontram, não são mais do que meros amontoados de frases sem que se verifique uma coerência e uma coesão entre elas.

Ora, mesmo que os conceitos basilares conducentes a um texto “bem escrito” nem sempre sejam clara e cabalmente explicitados pelo professor e pela escola, é por escrito que os alunos acabam quase maioritariamente por serem avaliados, pelo que a escrita assume uma capital importância e não pode ser encarada como mera tarefa casuística. Pelo contrário, importa que todo o trabalho

desenvolvido na sala de aula seja planeado e reflectido de modo a contemplar os diferentes aspectos que estão sempre subjacentes a qualquer produção escrita, desde a sua planificação até à sua apresentação final, passando, naturalmente, pela fase da revisão e correcção.

Estamos, face ao exposto, em condições de considerar como fundamental e imprescindível que os professores dediquem particular atenção a todas as actividades que contemplem o uso da língua materna, seja ao nível da leitura, seja ao nível da escrita. É também essencial que se desmistifique junto dos alunos que a escrita resulta de um talento particular ou de um dote congénito e que o acto de escrever evolua no sentido de poder ser encarado como uma actividade que pode conhecer uma melhoria significativa através da prática, de um trabalho sistemático e perseverante.

Naturalmente, quanto maior for a proximidade entre os jovens e os temas sobre os quais terão de escrever, mais profícuo será todo o trabalho desenvolvido. Escreve-se melhor quando se conhece bem o assunto sobre que se vai escrever, quando o tema nos é, de qualquer modo ou por qualquer motivo, mais próximo ou mais familiar. Conscientes desse facto, foi nossa preocupação caminhar sempre no sentido de ir ao encontro do horizonte expectacional dos alunos, auscultando as suas vontades, os seus gostos pessoais e desejos.

Podemos, tendo em consideração a avaliação realizada, igualmente concluir que nos foi possível criar um ambiente favorável à aprendizagem, aliando o gosto pela descoberta à expressão escrita e que estes alunos, embora revelando diversas dificuldades de aprendizagem e um diminuto grau de motivação, puderam aprender alguns conceitos básicos que regem qualquer produção textual, transformando-se gradualmente em escritores mais autónomos, competentes e críticos, capazes de adquirir e desenvolver uma eficaz competência comunicativa no domínio da expressão escrita. Nesse contexto, é de toda a importância que o trabalho até agora desenvolvido com esses alunos não cesse e possa vir a ter continuidade, sob risco de voltarem a manifestar-se as debilidades inicialmente diagnosticadas.

Consideramos igualmente que, embora a nossa intervenção se tivesse desenvolvido num curto espaço de tempo, os resultados alcançados pelos elementos da nossa amostra foram francamente positivos, encorajadores e suficientemente elucidativos para nos permitirem comprovar que a expressão

escrita pode perder o estigma de tarefa penosa e punitiva e constituir uma actividade tão útil quanto válida em contexto escolar, desde que sejamos capazes de saber motivar os nossos alunos para esse tipo de actividade.

Outra conclusão retirada deste estudo diz directamente respeito ao princípio pedagógico-didáctico de que o gosto pela escrita se promove e desenvolve, fazendo com que os alunos escrevam de forma assídua, passando igualmente pela observância de um conjunto de estratégias, a começar pela sua valorização social, pela partilha dentro e fora da sala de aula, pela redacção e leitura partilhadas daquilo que se escreve, pela criação de um sentido de audiências, pela troca de correspondência e de experiências, exemplos citados entre muitos outros possíveis.

Escrever é comunicar com os outros e consigo mesmo, é sobretudo aprender a pensar. Como tal, e para que também se verifique o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos indivíduos, o desenvolvimento da capacidade de comunicar por escrito as nossas ideias e pensamentos deve constituir o objectivo basilar de toda e qualquer instituição educativa.

Nesse sentido, todas as actividades e estratégias por nós sugeridas e utilizadas não pretendem constituir receitas ou soluções infalíveis, não é esse o nosso objectivo. Guiou-nos a vontade de sermos capazes de apresentar e sugerir alguns processos de operacionalização e actividades (testadas em situação real de sala de aula ou em actividades extra-curriculares) que possam permitir uma diferente e mais eficaz forma de encarar a utilização deste tipo de actividades em aulas de Língua Portuguesa.

Estamos igualmente conscientes de que também neste domínio se impõe uma mudança de mentalidade, pois a motivação para a escrita deve constituir um desafio acrescido e permanente para o professor que, desse modo, se encontra perante a necessidade de abandonar velhos hábitos e saberes e teorias anquilosados para adaptar uma postura diferente da tradicional, questionando-se a si próprio numa atitude claramente reflexiva e da qual resultarão novas práticas e uma enorme vontade de aperfeiçoamento.

Aquilo que se revela como uma carência premente é, sobretudo, a criação de uma consciência, partilhada por todos os profissionais do ensino, e que remeta para a necessidade de uma actualização constante daquilo que poderemos designar por pedagogia da escrita.

Um último dado convém fixar: o aperfeiçoamento da expressão escrita e os conhecimentos da Língua Materna são particularmente importantes, pois deles dependem todas as outras matérias e áreas que constituem os currículos escolares. Por outras palavras, o Português deve ser encarado por todos como a base de todas as outras disciplinas e só o seu eficaz aperfeiçoamento pode desencadear o processo de mudanças a nível sócio-afectivo.

Na terceira e última área da nossa investigação, podemos considerar que o computador em contexto educativo se revela um recurso particularmente útil e válido em todo o processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna, podendo mesmo constituir um meio importante de motivação acrescida para os alunos com Dificuldades de Aprendizagem.

No âmbito do nosso estudo, as suas contribuições centraram-se essencialmente na possibilidade de motivar e criar nos alunos o gosto por actividades que envolvessem a expressão escrita e, assim, facilitar a sua integração (preferimos este termo a inclusão, uma vez que os alunos já se encontram incluídos na escola da qual são membros de direito, faltando muitas vezes a sua real e efectiva integração) na turma e na escola.

As metodologias e estratégias adoptadas foram delineadas e aplicadas tendo em consideração as características gerais do grupo, o ritmo individual de cada aluno, as características do projecto curricular e o tipo e a diversidade de actividades escolares. Procurámos, sempre que possível, proporcionar experiências de aprendizagem bastante diversificadas, evitando a rotina e a sensação de algo já feito ou aprendido.

Assim, constatámos que a utilização de metodologias abertas e flexíveis, através de estratégias ajustadas, influenciam positivamente o uso do computador no ensino-aprendizagem da Língua Materna, permitindo simultaneamente a sua articulação com todos os outros recursos pedagógicos de que dispusemos.

Pensamos que o recurso ao computador que, numa fase inicial do nosso estudo, começou por estimular e interessar os alunos, depressa foi capaz de lhes despertar a vontade e a necessidade de se abrirem ao *outro* e, deste modo, cooperarem com os restantes colegas na elaboração de projectos, bem como a serem mais constantes e persistentes nas suas tarefas.

Estamos hoje em condições de considerar que a utilização do processador de texto em particular facilitou a realização de actividades inerentes ao projecto

de desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão escrita e contribuiu para que as actividades de natureza curricular se desenvolvessem de forma mais diversificada e motivadora.

A facilidade com que os alunos desenvolveram ideias e a clareza com que as elaboraram no processador de texto, foi um elemento encorajador para escreverem mais e com mais cuidado, comparativamente aos métodos tradicionais de escrita. O facto de os alunos poderem refazer, reescrever, “brincar” com o texto até se satisfazerem com o resultado final, constituiu um estímulo adicional para a revisão dos pensamentos iniciais e para uma preocupação crescente com o estilo, com a apresentação e as próprias atitudes perante a composição que não se verificavam nunca antes de encetarmos a aplicação do programa de intervenção.

Constatámos igualmente que a utilização do processador de texto despertou nos alunos bastante empenho e particular interesse pelas actividades de escrita, levando-os a um aperfeiçoamento constante do texto pela facilidade com que determinados programas e ferramentas tornam possível a realização de alterações. Assim, mesmo os menos motivados acabaram por se render a essa realidade que lhes permitia refazer um texto, por exemplo, sem terem de o fazer como se partissem do nada.

Podemos assim concluir que com o processador de texto foi possível despertar nos alunos o gosto e o entusiasmo pela escrita, pelas questões ortográficas, de caligrafia ou de apresentação enquanto simultaneamente se desenvolveu a criatividade, se foram criando hábitos de trabalho individuais ou em grupo. Em suma, esta ferramenta ajudou a uma melhoria substancial na auto-estima enquanto facilitou a expressão escrita, seja em termos de quantidade, seja em termos de qualidade.

O recurso às novas tecnologias funcionou também como um factor indiscutível de motivação para a expressão escrita. Descobertas todas as potencialidades oferecidas pela correspondência electrónica (nas suas vertentes do *e-mail* e do *Messenger*) depressa os alunos se lhes dedicaram, mudando de opinião em relação ao modo como encaravam a escrita, enquanto começavam igualmente a revelar e a adquirir uma consciência linguística, muito para além dos nossos objectivos iniciais, por muito optimistas que estes pudessem ser considerados, pois a dado momento eram os alunos que solicitavam a realização

destas actividades, parecendo alhear-se do facto de as mesmas implicarem e envolverem a prática da escrita.

Uma outra conclusão se pode, desde já, registar: a realização de algumas actividades favoreceu o desenvolvimento de actividades receptivas e a convivência metalinguística enquanto, em simultâneo, permitiu e fomentou o trabalho em equipa, uma partilha permanente de conhecimentos e descobertas com respeito pelas necessárias regras de convivência interpessoal, das relações gregárias, a colaboração entre pares, a divisão de tarefas, a elaboração e correcção conjunta de trabalhos e valorizou prioritariamente os usos comunicativos – compreensivos e expressivos.

O trabalho em pequeno grupo proporcionou aos alunos a oportunidade de colaborarem na escrita de texto, estimulou a comunicação e proporcionou a adaptação e integração dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem na turma e na própria escola. A ajuda mútua e a partilha de ideias contribuíram para a obtenção de um produto do agrado de todos e para a socialização destes alunos valorizando as relações sócio-afectivas na aprendizagem.

Perante os resultados obtidos, estamos conscientes – hoje como sempre – de que este tipo de aproximação às TIC perspectivadas ao serviço da expressão escrita e os diferentes métodos utilizados para este fim implicam uma nova abordagem do conceito de aula e do próprio processo de ensino-aprendizagem, ao funcionarem como procedimentos alternativos que diversificam o ensino e o acesso à língua materna. De modo algum tivemos a pretensão que estas actividades, pese embora a pluralidade e variedade que as caracterizam, pudessem vir a constituir o passe de mágica capaz de resolver todos os problemas de professores de língua portuguesa e alunos que revelassem dificuldades de aprendizagem.

No entanto, ao procurarem dar resposta à diversidade do horizonte expectacional dos alunos na sala de aula, os exercícios elaborados e propostos puderam valorizar as dificuldades de aprendizagem, escolhendo e adaptando o grau de dificuldade que melhor se coadunava com o perfil dos alunos que constituíam a nossa amostra. A indiscutível diversidade das actividades realizadas (e perspectivadas para ajudar alunos com DA a superá-las) implicou o desenvolvimento de uma vasta gama de conhecimentos, competências e

habilidades que potenciaram a experimentação de diferentes estilos de aprendizagem, favorecendo a crescente autonomia dos estudantes.

Naturalmente, tivemos sempre em consideração a necessidade de contemplar todos os matizes da expressão da vida humana, de modo a facultar aos alunos a eventual e desejável descoberta do seu enorme potencial e as suas distintas possibilidades de realização. Aquilo que está em causa não é uma simples actualização pedagógica da escola, mas algo mais abrangente: a sua organização em função de novas necessidades e de novos objectivos sociais, nomeadamente os que de perto se relacionam com as DA.

Ao elaborarmos e aplicarmos instrumentos de recolha de dados e de observação, fizemo-lo por lhes reconhecermos um valor adicional na medida em que permitem aferir a validade e adequação das nossas propostas, conferem um carácter formativo à avaliação e proporcionam a reflexão ao professorado que, regra geral, manifesta grande resistência e aversão a qualquer ideia ou filosofia que pressuponham mudança.

As nossas experiências mostraram igualmente que os alunos não são seres passivos, muito pelo contrário, uma vez que assistem às aulas captando as mensagens e imagens que melhor se adaptam ao seu modo de ser e de estar na vida, à maneira como estão habituados a observar e analisar as coisas na existência do seu quotidiano.

Os jovens sempre buscam informação que lhes possa ser útil e à qual reconheçam um sentido significativo, imediato e prático. Foi-nos, portanto, possível concluir que sempre que se verificou uma conexão entre o que se aprendia e a realidade exterior, os alunos reagiram de forma francamente positiva a todas as tarefas e actividades, sobretudo àquelas que contemplavam o uso de materiais audiovisuais ou das novas tecnologias da informação, interrelacionando o conhecimento da língua portuguesa com a criatividade e a expressão oral e/ou escrita e outras formas de carácter artístico.

A utilização das TIC em contexto escolar despertou nos alunos que beneficiaram do nosso programa de intervenção o gosto pela leitura e pela escrita (tarefas anteriormente encaradas com grande relutância e desmotivação) enquanto os fez despertar similarmente para a existência de valores e conceitos, tornando-se assim “operadores de conhecimentos”.

Pudemos então constatar que à medida que os distintos níveis educativos e os nossos objectivos se iam cumprindo, é possível – e particularmente desejável – depois de motivados e seduzidos os alunos pelo próprio processo de ensino-aprendizagem, aumentar a complexidade dos exercícios e o nível de exigência dos próprios alunos.

E uma vez que as novas tecnologias da informação e da comunicação encerram enormes potencialidades podemos concluir que é conveniente, necessário e urgente que o Ministério da Educação dote as escolas de uma rede informática mais ampla, pois tal atitude significará o franquear das portas a um mundo inimaginável de possibilidades. A escola, enquanto parte integrante da sociedade, não deve, de modo algum, alhear-se de todo o progresso, de todas as mudanças. Deve, antes, possibilitar estes novos conhecimentos educacionais a toda a população escolar.

Podemos igualmente concluir, face ao exposto, que a escola precisa de saber cativar os alunos, de os motivar intrinsecamente, para poder recuperar o seu lugar de eleição como um espaço onde os jovens possam realizar, completar e ampliar a sua aprendizagem, aperfeiçoando-se como alunos e enriquecendo-se na sua dimensão humana.

A escola, enquanto forja do futuro, deve promover a formação integral dos indivíduos, objectivo que se atingirá quando a escola for o reflexo da sociedade heterogénea actual, e onde todos os indivíduos tenham, de facto, igual direito de acesso e iguais condições de sucesso, sem qualquer tipo de exclusão, mas antes uma “escola inclusiva”.

A realização de um trabalho de investigação conducente a uma dissertação de mestrado sempre constitui um desafio acrescido e permanente para o professor que, deste modo, se encontra perante a necessidade de adaptar uma postura diferente da tradicional, questionando os exercícios, questionando-se a si próprio numa atitude claramente reflexiva e da qual resultarão novas práticas e uma enorme vontade de aperfeiçoamento.

Finalmente, podemos concluir que não existe um método único e ideal, razão que justifica um certo ecletismo que caracteriza todas as nossas propostas cuja validade e pertinência radicam especialmente no facto de poderem constituir um conjunto de dados e informações passíveis de uma adaptação, de uma reinterpretação por futuros investigadores.

Os exercícios que tivemos oportunidade de experimentar, mais do que esgotarem o problema, levaram-nos à percepção da complexidade inerente a qualquer unidade didáctica, independentemente do nível de ensino em que está inserida e da qual é parte integrante. Por isso, estas sugestões valem sobretudo pelo facto de abrirem e oferecerem novas perspectivas de abordagem das TIC ao serviço do ensino da língua portuguesa, sugerindo a existência de novos caminhos ainda por explorar.

O mais importante é que os alunos sejam os últimos beneficiários do trabalho por nós desenvolvido – são eles o núcleo fundamental de toda a aprendizagem, são eles que nos “exigem” uma constante aprendizagem e actualização de modo a podermos acompanhá-los na sua juventude, nos seus anseios, nas suas vontades...

Consideramos, portanto, que saímos enriquecidos enquanto pessoa e, sobretudo, como professor. As nossas aulas não poderão jamais ser iguais às que leccionávamos antes de encetar este longo caminho. Consideramos estar em condições – dado o afastamento temporal – de concluir e afirmar que pudemos aprender imenso e, naturalmente, a nossa prestação enquanto professor de Língua Portuguesa manifestará reflexos sobre a aprendizagem que pudemos acumular ao longo dos anos em que nos dedicámos à elaboração e realização deste trabalho de investigação.

Estamos convictos, e os resultados assim o indicam e confirmam, que estes alunos foram capazes, com a ajuda do computador, de ultrapassar sozinhos alguns obstáculos sem estarem exclusivamente dependentes do auxílio prestado pelo professor. Estes alunos ganharam acima de tudo, motivação e empenho pela actividade escolar em geral e pela escrita em particular e que, todos nós, comunidade educativa, saímos mais enriquecidos porque todos reflectimos sobre o tema em questão, procuramos estar mais informados, desejando incessantemente o aperfeiçoamento e sempre guiados pela vontade de saber mais e de fazermos sempre melhor.

2. PERSPECTIVAS DE INVESTIGAÇÃO FUTURAS

Tendo em consideração as conclusões apresentadas, achamos conveniente fazer algumas recomendações sobre o assunto a que nos dedicámos e esperamos que as mesmas possam ser úteis a professores que queiram introduzir o computador na sala de aula e desenvolver experiências neste âmbito com alunos com Dificuldades de Aprendizagem.

Pensamos que este estudo não está de forma alguma concluído, pois o assunto abordado é particularmente vasto e complexo, sendo por isso importante dar-lhe continuidade. Deverão, portanto, ser efectuados outros estudos apoiados em atitudes inovadoras, uma vez que a Língua Materna é factor fundamental no desenvolvimento pessoal e social de todo o indivíduo.

Para isso, torna-se necessário que se equipem as escolas com meios tecnológicos eficazes, pois com certeza contribuirão para a dinamização e inovação do processo educativo.

Contudo, equipar as escolas é muito importante, mas não basta. A inovação terá forçosamente de passar pela sensibilização dos professores nesta área (TIC). Seria necessário criar mais programas de formação, tanto para a formação inicial como para os professores em exercício, tendo em consideração a realidade escolar em geral e a população alvo que estes atendem.

Numa escola com estas características, o papel do professor é crucial, já que é a ele que lhe compete lançar reptos e desafios, estimular, encorajar e ser um facilitador e mediatizador da aprendizagem.

O professor necessita de familiarizar-se com o *software* educativo e seleccionar aquele que julga mais adequado ao perfil e características dos seus alunos, de forma a tirar partido das potencialidades educacionais dos mesmos. O *software* deve ser adequado aos níveis de desenvolvimento de cada aluno e simular experiências reais ou imaginárias, que permitam o desenvolvimento de actividades activas, estimulantes, socializadoras, diversificadas e significativas.

Pensamos ser necessário proceder à reformulação e criação de *software* específico e com qualidade, de forma a responder às necessidades e exigências das crianças com Dificuldades de Aprendizagem.

Cabe-nos a nós, professores, verdadeiros profissionais do ensino, criar condições na escola, para que os nossos alunos se sintam integrados e felizes, capazes de utilizarem o computador e outras tecnologias de que irão dispor ao longo da sua vida. Seria grave se a escola se alheasse das potencialidades do computador, como potenciador e facilitador do processo educativo. Será, portanto, de toda a conveniência estudar alternativas de mudanças na estrutura da escola para facilitar trabalhos com informática. Cabe à escola transformar este e outros meios em recursos educativos, dado que a escola deve preparar na vida e para a vida.

Como tal, este estudo deve ser complementado com outros estudos futuros que utilizem as TIC como recurso potencializador do ensino da escrita, entendido como um processo e não apenas como um produto, desenvolvendo nos alunos competências de escrita e o gosto pela expressão e comunicação escritas. Acreditamos que todos os estudos que surjam no intuito de contribuir especificamente para fornecer estratégias de trabalho com a informática para os alunos com DA serão certamente bem vindos.

Será igualmente importante que se preparem e produzam alguns *softwares* em conjunto com os professores, envolvendo-os no desenvolvimento de todo esse trabalho para que forneçam pistas sobre as habilidades e competências que os alunos precisam de desenvolver.

Deste modo, o estudo por nós realizado pretende abrir portas para novos estudos e diferentes formas de intervenção, pois não devemos alhear-nos das enormes potencialidades das TIC e da sua estreita relação com a prática da escrita. De outra forma, corremos o risco de nos tornarmos obsoletos, completamente desajustados e desenraizados da sociedade da qual somos ainda membros de pleno direito.

Que o nosso estudo seja, então, uma semente de futuro e possa ser considerado como o limiar para realizações de novo e maior fôlego, de modo a que os alunos com DA tenham a oportunidade de participar em actividades que potenciem e permitam a descoberta dos seus talentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ali, I. e Ganuza, J. L. (1997). *Internet en la Educación*. Madrid: Ediciones Anaya Multimédia.
- Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Amante, L. (1993). *Desenvolvimento de uma aplicação em Hipertexto/Hipermédia: O Desenho Infantil*. Tese de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amor, E. (1994). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Anis, J. (1998). *Texte et Ordinateur: L'écriture reinventée*. Paris/Bruxelles: De Boeck.
- Ausubel, D. (1980). *Educational*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbot, M. e Fernandes, M. (2004). *Planeta das TIC*. Porto: Porto Editora.
- Barton, E. L. (1984). «Interpeting the Discourses of Technology». In *Literacy and Computers: The Complications of Teaching an Learning With Technology*. New York: The Modern Language Association of America.
- Bender, L.M. and Rottland, Franz. (1994). *NILO-SAHARAN: Linguistic analyses and documentation*. Koln: Rudiger Kippe Verlag.
- Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa – Guia Prática*. Barcelona: CEAC.
- Bloom, L. (1981). *Language Development and Language Disorders*. New York: Willey & Sons.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Bouloufe, J. (1990). «Présence du sujet dans l'exercice de langue». In *Le Français dans le Monde*, n° spécial, Fev./Mars, Paris: Hachette-Larousse, pp. 171-181.
- Bruner, J. (1983). *Le Développement de L'Enfant. Savoir Faire, Savoir Dire*. Paris: P.U.F.
- Cabral, M. (1994). «Avaliação e Escrita: um processo integrado». In *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Calkins, L. M. (1988). *A Arte de Ensinar a Escrever – O Desenvolvimento do Discurso Escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, J. A. B. (1990). *A Evolução Sintáctica na Produção Escrita de Crianças e Adolescentes*. Braga: Revista Portuguesa de Educação vol. 3, pp. 129-138.
- Carvalho, J. A. B. (1998). «Escrita e adequação à situação de comunicação». In *Actas XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL.
- Carvalho, J. A. B. (1999a). *O Ensino da Escrita: da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: UM. IEP-CEP.
- Carvalho, J. A. B. (1999b). «O Desenvolvimento da Capacidade de Escrever: Os processos de revisão do texto». In *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa da Linguística*, Vol. I. Braga: APL, . pp. 195-217.
- Carvalho, J. A. B. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: UM-IEP. – DME.
- Casas, A. M. (1994). *Introducción a las Dificultades en el Aprendizaje*. Valencia: Pronolibro. 2ª Edição.
- Casas, A. M.; Gámez, E. V. D. & Ferrer, M. S. (2000). *Evaluación e Intervención Psicoeducativa en Dificultades de Aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Cassany, D. (1993). *Repara la Escritura. Didáctica de la corrección de la Escrita*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Chandler, D. e Marcus, S. (1985). *Computers and Literacy*. Milton Keynes – Philadelphia: Open University Press.
- Clark, M. (1985). «Young Writersend the Computer». In Daniel Chandler e Steppen Marcus (eds.), *Computers and Literacy*. Milton Keynes – Philadelphia: Open University Press, pp: 12-25.

- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coll. C. (1991). «Construtivismo e intervenção Educativa: Como ensinar lo que se há de construir ?» In *Congresso Internacional de Psicologia y Educación*. Madrid.
- Collins, A. e Gentner, D. (1980). «A Framework for a Cognitive Theory of Writing». In Gregg, L. W. e Steinberg, G. R. *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: LEA, Hillsdale. Pp. 51-72.
- Colvin, L. B. (1989). *Na Overview of Us Trends in Educational Software Design*. *The Computing Teacher*, Feb.
- Cooper, M. (1984). *Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English*. *Reading in a Foreign Language*, London: Longman.
- Coplin, J. W. e Morgan, S. B. (1988). «Learning Disabilities: A Multidimensional Perspective». In *Journal of Learning Disabilities*, 21 (10), 614-622.
- Correia, J. D. P. (1978). *Introdução às Técnicas de Comunicação e de Expressão*. Lisboa: Livraria Novidades Pedagógicas.
- Correia, L. M. (1983). *Escala de Comportamento Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1991). *Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação de conceitos*. Porto: Associação Portuguesa de Psicólogos Portugueses (Apport).
- Correia, L. M. e Gonçalves, C. (1993). «Planificação e Programação em Educação Especial». In L. Almeida (coord.). *Capacitar a escola para o Sucesso*. Porto: Epísico.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com NEE nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. e Martins, A. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. Que São? Como Entendê-las?* Porto: Porto editora.
- Correia, L. M. e Martins, A. (2002). *Inclusão: um Guia para Educadores e Professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. M. (2003a). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003b). «O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando a Inclusão Quer Dizer Exclusão». In L. M. Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2005). «Os eternos esquecidos». In *Educare Hoje* – Edição Especial 4, p. 12-13. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2006). «Alunos com necessidades educativas especiais: Clarificação de Conceitos». In www.educare.pt/Nedesp.asp. Porto Editora.
- Correia, Secundino et alia. (2001). *Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação (propostas de trabalho e materiais de apoio)*. Lisboa.
- Correia, Secundino et alia. (2004a). *Tecnologias Emergentes e Aprendizagem. Micromundos AIA*. Coimbra: Cnotinfor.
- Correia, Secundino e Outros. (2004b). *Tecnologias da Informação e Comunicação em Contextos de educação. Micromundos AIA*. Coimbra: Cnotinfor.
- Costa, A. M. B. (1996). *Currículos Funcionais. Manual para a Formação de Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ME.
- Costanzo, W. (1994). «Reading, Writing, and Thinking in an Age of Electronic Literary». In SELFE, C.L. e Hilligoss, S. (eds). *Literacy and Computers: The Complications of Teaching and Learning with Technology*. New York: The Modern Language and Association of America. Pp: 11-21.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem, Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- D'Aoust, C. (1989). *Ensinar a escrita como processo*, José Moura Carvalho (trad. E pag.) *A escrita como processo e as NTI*. Lisboa: Projecto Minerva FCT/UNL.
- Dabène, M. (1996). «Aspects sócio-didactiques de l'acculturation au scriptural». In Barre de Miniac, C. (ed.), *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*. Paris: De Boeck, INRP.
- David, M. (1962). *Comment Enseigner la Rédaction*. Fernand Nathan: Bibliothèque Pédagogique.
- Delgado-Martins, M. R. et al. (1991). *Documentos do encontro sobre os novos programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Delors, Jacques (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir. Coleção Perspectivas actuais. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*: Edições Asa.
- Dias, P. (1994). *Multimédia e Ensino. Um Novo Paradigma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Dodge, B. (1995). *Some Thoughts About Web Quests*. San Diego State University.

- Duarte, I. (1996). *Algumas ideias básicas para aprender Português no Ensino Básico*. Rumos nº 8, 11.
- Duin, H e Hansen, C. (1994). «Reading and Writing on Computer Network as Social Construction and Social Interaction». In *Literacy and Computers: The complications of Teaching and Learning With Technology*. New York: The Modern Language Association of America, pp: 89-112.
- Eça, T. (1998). *Net Aprendizagens – a Internet na Educação*. Porto: Porto editora.
- Educational Techonology Center (1988). *Making Sense of The Future* Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- Espert, E. (1990). «Apprendre à Produire du Langage: construction des représentations et processus cognitifs, acquisition et utilisation d'une Langue Etrangère, L'Approche Cognitive». In *Le Français dans le Monde*, nº Especial, Fev./Mars, Paris: Hachette-Larousse. pp. 8-15.
- Ferreiro, E. (1987). «Os Processos Construtivos de Apropriação da Escrita». In Emília Ferreiro, e Margarida Palácio. (cords.). *Os Processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre. Artes Médicas, pp. 102-123.
- Figueiredo, I. L. (1995). Gramática de texto: «Uma Questão de Engendramento de Sentido». In Inês Duarte e Matilde Miguel (org.), *Actas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: gramática e varia*: Vol. III. Lisboa: Edições Colibri.
- Fonseca, F. I. (1992). *A Urgência de Uma Pedagogia da Escrita*. Máthesis. 1, pp. 223-251.
- Fonseca, F. I. (1994). «A Urgência de Uma Pedagogia da Escrita». In F. J. Fonseca: *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto editora.
- Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1988). *Educação Especial, Programa de Estimulação Precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1993). *Dificuldades de Aprendizagem (DA): Análise contextual e Novos Desafios*. *Jornal de Psicologia*, 11 (3/4), 8-14.
- Fonseca, V. (1996). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (1999). *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Fonseca, V. (2005). «Os alunos com dificuldades de aprendizagem devem ter apoio especializado». In *Educare Hoje* – Edição Especial 4, p. 8-10. Porto: Porto Editora.
- Forman, G. (1988). «Making intuitive Knowledge explicit. Through Future Technology». In Forman & P. B. Pufal (Eds.). *Constructivism in Computer Age*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Eisebaum.
- Fosnot, C. T. (1996). *Construtivismo e Educação Teorias, Perspectivas e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Freitas, C. M. V. (1997). *Tecnologia de Informação e Comunicação na Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Freitas, J. (1992). «As NTIC na Educação: Esboço para um Quadro Global». In V. D. Teodoro & J. C. Freitas (orgs.). *Educação e Computadores*. Lisboa: GEP, 27-88.
- Frias, M. A. (1978). *Correcção da composição escrita*. Lisboa: Livraria Novidades Pedagógicas.
- Gadet, F. (1992). *Variatio et Hétérogénéité*. Languages nº108, pp. 5-15.
- Gagné, G. (1983). «Norme et enseignement de la langue maternelle». In Edith Bedard et Jacques Maurais (eds.). *La Norme Linguistique. Gouvernement du Québec, Conseil de la langue française*. Paris: Le Robert Coll. L'ordre des mots, pp. 60-72.
- Garcia-Debanc, C. (1996). *Taches d'écriture et processus rédactionnels: de l'observation aux implication didactiques*. ÉLA.
- Garcia, J. N. (1995). *Manual de Dificultades de aprendizaje: Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Garrido, N. A. ; Molina, S. (1996). «Tratamiento de las Dificultades de Aprendizaje a Través de un Programa de Estimulación Cognitiva» (PREP). In S. M. Garcia e M. F. Igado (eds.), *Educación Cognitiva II* (pp. 177-190). Zaragoza: Mira Editores.
- Giné, C. (1999). «La Evaluación Psicopedagógica». In *Desarrollo Psicológico e Educación – 3. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (2º edición). Álvaro Marchesi; César Coll & Jesús Palacios (eds.). Madrid: Alianza Editorial.
- Gonçalves, Z. (1995). *Processamento de Texto – uma ferramenta para o ensino da Língua Materna*. Porto: Edições Asa.

- Goodman, Y. (1987). «O Desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas». In Emília Ferreiro, e Margarida Palácio. (cords.). *Os Processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre. Artes Médicas, pp. 85-100.
- Gould, J. D. (1980). «Experiments on Composing Letters: Some Facts, Some Myths, and Some Observations». In Gegg, L. W. e Steinberg, E. R. *Cognitive Processes in Writing*. New Jersey: LEA, Hikkdale. Pp. 97-125.
- Grabe, W. e Kaplan, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. Londres: Longman.
- Grejda, G., & Hannafin, M.J. (1992). *The effects of word processing on the revisions and holistic writing of sixth graders*. JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, 85, 144-149.
- Groundwater-Smith, S. (1993). «Beyond the individual: Collaborative writing and the microcomputer». In M. Monteith, (Ed), *Computers and Language*. Oxford: Intellect.
- Halliday, M. A. K. e Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halté, J. F. (1988). *Savoir Écrire – Savoir Faire*. Pratiques, 61.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professors na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Harris, D. B. (1963). *Goodenough-Harris Drawing Test*. Harcourt, Brace 6 Word, Inc. New York.
- Hartley, J. (1993). «Writing Instructional Text». In *Hartley Designing Instructional Text*. London: Kagen Page.
- Hayes, J. R. e Flower, L. (1980). «Identifying the organization of writing processes». In Gregg, W. e Steinberg, E. , *Cognitive processes in writing*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 44-61.
- Hayes, J. R. (2000). «The development of writing». In R. Indrisano e J. Squire (eds.). *Perspectives on writing-research, theory, and practice*. Newark: International Reading Association, pp. 6-44.
- Hedge, T. (2000). *Writing*. Oxford University Press.
- Heward, W. L. (2001). *Guided notes: Improving the effectiveness of your lectures*. Columbus, OH: The Ohio State University Partnership Grant for Improving the Quality of Education for Students with Disabilities.
- Huitema, C. (1995). *E Deus Criou a Internet....* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Johnson, D. e Johnson, T. (1993). «Cooperative Learning and Feedback». In Dempsey, J. e Sales, G. (ed.). *Interactive Instruction and Feedback*. New Jersey: Education Technology Publications.
- Jorm, A.F. (1985). *Psicologia das dificuldades da leitura e ortografia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kaufman, A. S. (1979). *Intelligent Test With The Wisc-R*. John Wiley & Sons. New York.
- Kaufman, J. M. e Hallahan, D. P. (2003). *Excepcional Learners: Introduction to Special Education*. USA: Allyn and Bacon.
- Kato, M. A. (1987). *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. S. Paulo: Editora Ática.
- Keogh, B. (1986). «Temperament and schooling: Meaning of "Goodness of Fit."» In J.V. Lerner & R.M. Lerner (Eds.), *Temperament and social interaction in infants and children*. San Francisco: Josey-Bass.
- Kerckove, D. (1997). *A Pele da Cultura*. Santa Maria da Feira: Relógio d'Água.
- Kirk, S. e Gallagher, J. (1991). *Educação da Criança Excepcional*. S. Paulo. 2ª edição.
- Lauterbach, R. e Frey, K. (1987) *Les Logiciels Éducatifs: Bilan et Perspectives*. Perspectives, XII.-
- Machado, J. (1992). «Porquê as Tecnologias da Informação e Comunicação nas Ciências?» In *Informática e Educação*, nº 3. Braga: Projecto MINERVA.
- Martín, M. A. C. (1994). «Dificultades Globales de Aprendizaje». In Santiago Molina (ed.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp. 145-168). Madrid: Marfil.
- Masseron, C. (1989). «La correction de rédaction». In Charolles, M. , Masseron, C. , Halté, J-F. , PetitJean, A. , *Pour Une Didactique de l'Écriture*. Metz: Université de Metz.
- Mateus, M. H. et al. (1994). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Matsuhashi and Quinn (1984). Cognitive Questions from Discourse Analysis: A Review and a Study *Written Communication*. *Written Communication*, Vol. 1, No. 3, New York: SAGE Publications
- Mercer, C. (1991). *Dificultades de Aprendizaje: Origen y Diagnóstico*. Barcelona: Ediciones CEAC, SA.

- Mercer, C. (2001). «Learning Disabilities». In N. G. Haring, L. McCormicke, T. G. Haring (eds.). *Excepcional Children and Youth – An Introduction to Special Education* (pp. 144-164). New Jersey: Prentice-Hall.
- Middlemas, B. (1991). «Information Technology for Students With Learning Difficulties: Some Experiences at Brooklandes Technical College». In O. Barret & E. Scanlon, *Computers and Learning*. Addison – Wesley Publishing Company in Open University.
- Ministério da Educação (1990). *Reforma Educativa – Ensino Básico – Programas do 1º Ciclo*. Lisboa: M.E.
- Morrow, R. M. (2001). *Guide to Referencing*. Perth: Curtis University.
- Moura, R. (1999). *Educação e Internet*. Retirado da World Wide Web, http://members.tripod.com/RMoura/ed_internet.htm.
- Negroponete, N. (1996). *Being Digital*. New York: Alfred A. Knopf.
- Nichols, J. et al. (1985). «Editor's Introduction». In *Language and Learning: na international perspective*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Pacheco. (1998). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers and Powerful ideas*. New York: Basic Books.
- Papert, S. (1988). *O Computador Como um Instrumento de Mudança Educativa*: Lisboa: Projecto MINERVA.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede Ultrapassando a Barreira Digital entre Gerações*. Lisboa: Relógio De Água Editores.
- Pardal, L. e Correia, S. (1995). *Técnicas de pesquisa em Ciências Sociais*. Porto: Areal Editores.
- Paris, S. G. e Ayres, L. R. (1994). *Becoming Reflective Students and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pereira, L. A. S. e Garcia, M. (1994). «Inter de Milão-Sporting – o oral e o escrito na reportagem desportiva. Invariação linguística no espaço, no tempo e na sociedade». In *Actas do encontro regional da Associação Portuguesa de Linguística*. APL: Edições Colibri. Pp. 43-56.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didácticas e Práticas*. Lisboa: Edições Asa.
- Pérez, J. A. P. (1989). *Fracasso Escolar – Diagnóstico e Intervención, Uma Perspectiva Neuropsicológica*. Madrid: General Pardiñas.

- PetitJean, A. (1989). «Écrire en Classe; enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques». In Charolles, M Maseron, C. Halté, J-F. , PetitJean, A. *Pour une Didactique de L'Écriture*. Metz: Université de Metz.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. (1978). *La Equilibración de las Estructuras Cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Pires, R. M. (2002). «A Planificação do texto escrito: uma actividade esquecida no ensino da Língua Portuguesa?» In *Palavras*, nº 22. Lisboa: APP, pp. 17-20.
- Ponte, J. (1989). *As Novas Tecnologias da Informação e a Formação de Professores*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. (1992). *O Computador Como Instrumento de Mudança Educativa DEFECUL*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponts, Lajus, S. e Riché, Maguier, M. (1998). *A Escola na Era da Internet: os desafios multimédia na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ramos, A. (1997). «Escrita, interacção e computador: algumas reflexões». In *Actas do XII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, pp. 277-291.
- Raposo, N. (1983). *Estudos de Psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Rapp, L. (1998). *Le Courrier électronique «E-mail»*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Porto: Edições Asa.
- Reis, C. Adragão, J. V. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade aberta.
- Reuter, Y. (1996). «De la rédaction à une didactique de l'écriture?». In Barré de Miniac, C. (ed.), *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*. Paris: De Boeck, INRP.
- Rodrigues, D. (1988). «As Tecnologias na Educação Especial». In *Revista Portuguesa de Educação*: 10, 26-29.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Santiuste, V. e González-Pérez, J. (2005). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Editorial CCS.

- Santos, A. (1994). «A Escrita no Ensino Secundário». In *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, F. (1998). *Saber Escrever. A arte e a técnica da escrita*. Queluz: Edições Chambel.
- Santos, O. (1994). «Um Modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna». In Fonseca, F. I. (org.). *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 127-152.
- Scaife, M. (1989). *Education, Information Tecnology and Cognitive Cience. Journal of Computer Assisted Learning*, 5, pp. 71-77.
- Schank, R e Cleary, C. (1995). *Engines for Education*. New Jersey e UK: LEA.
- Schneuwly, B. (1988). *Le Language Écrit Chez L'Enfant: La production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux e Niestlé.
- Schumacher, S. e Mcmillan, J. (1993). *Research in Education: a conceptual change*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Schwartz, J. L. (1989). *Intellectual Mirrors: a Step in the Direction of Making Schools Knowledge – Making Places*. Harvard Educational Review, 59.
- Selfe, C. L. e Hilligoss, S. (1984). *Literacy and Computers: The Complications of Teaching an Learning With Technology*. New York: The Modern Language Association of America.
- Serafini, M. T. (1994). *Como se faz um trabalho escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Simard, C. (1990). «Tendences actuelles en enseignement de l'écrit au Québec». In *Didactiques des Langues Maternelles*. Bruxelles: Éditions Universitaires/De Boeck Université, pp. 243-255.
- Smyth, L. e Shepard, M. (1995) «Callosal Dysgenesis». In B. Rourke, *Syndrome of Nonverbal Learning Disabilities: Manifestations in Neurological Disease, Disorder and Disfunction*, New York: Guilford Press.
- Souza e Silva, M. C. P. e Koch, I. V. (1991). *Linguística Aplicada ao Português: Morfologia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Striley, J. (1988). *Phisics for the rest of us. Educational Researches*, August – September.
- Teodoro, V. D. (1991). «Educação e Computadores». Teodoro, V. D. & Freitas, J. C. (orgs.). *Desenvolvimentos dos Sistemas Educativos. Educação e Computadores*. Lisboa: ME/GEP.

- Teodoro, V. D. e Freitas, J. C. (1992). *Educação e Computadores. Desenvolvimento dos sistemas Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP).
- Torgesen, J. K. (1991). «Learning Disabilities: Historical and Conceptual Issues», In Bernice Y. L. Wong (ed.), *Learning About Learning Disabilities* (pp. 3-37). New York: Academic Press, Inc.
- Turkle, S. (1989). *O Segundo Eu. Os Computadores e o Espírito Humano*. Lisboa: Editorial Presença.
- Underwood, J. e Underwood, G. (1999). *Task Effects on Cooperative and Collaborative Learning With Computers: Analysing Productive Interaction*. London/New York: Routledge.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Conferência Mundial Sobre NEE: Acesso e qualidade*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Unesco Consultation on Special Education: Final Report*. Paris: UNESCO.
- Vaquero, A. e Chamizo, C. F. (1987). *La Informática aplicada a la Enseñanza*. Madrid: EVDERA.
- Velasco, A. G. (2004), «Nuevas Tecnologías, tomo II», In *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Imprenta Provincial
- Vigner, G. (1990). «Activité d'exercice et acquisition langagière». In *Le Français dans le monde*, n° spécial, Fev./Mars. Paris: Hachette-Larousse, pp. 134-146.
- Vilas-Boas, J. A. (2001). *Ensinar e Aprender a Escrever. Por uma Prática Diferente*. Cadernos Correio Pedagógico. Porto: Asa Editores.
- Vilela, M. (1995). *Léxico e Gramática*. Coimbra: Almedina.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind In Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1985). «Le problème de l'enseignement et des développement mental à l'âge scolaire». In Schneúwly, B. Bronchart, J. P. (eds.), *Vygotsky aujourd'hui*. Paris: Delacaux et Niestlé.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Pensamento y Lenguage*. Buenos Aires: Editorial la Pléyde.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.

Wilson, B. (1996). «Introduction: What is Constructivist Learning Environment». In B. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: case studies in instructional design*. Hillsd.

Legislação

Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho

Lei de Bases do Sistema educativo (LBSE) – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Endereços Electrónicos

Ministério da Ciência e Tecnologia:

www.mct.pt/PtSocInfo/indice.htm.

Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação:

www.acessibilidades.net,

www.dapp.min-edu.pt/nonio/oficial/docubase/.htm

Educare Hoje – Porto Editora

www.educare.pt/Nedesp/Nedesp.asp