



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Ciências Humanas

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PROMOÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
Estudo de caso sobre as percepções e práticas de leitura e escrita associadas às
tecnologias digitais entre os encarregados de educação e alunos do 3.º Ano

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Informática Educacional

Por

Susana Fernandes Alentejano

Lisboa, Setembro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Ciências Humanas

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PROMOÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA
**Estudo de caso sobre as perceções e práticas de leitura e escrita associadas às
tecnologias digitais entre os encarregados de educação e alunos do 3.º Ano**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Informática Educacional

Por

Susana Fernandes Alentejano

Trabalho efetuado sob orientação de
Professor Doutor José Reis Lagarto

Lisboa, Setembro de 2013

Aos meus pais, Guilhermina e José,
que sempre me inculcaram o gosto pela leitura e pela escrita.

Ao meu filho, Dinis,
como incentivo de o fazer viajar pela literatura e pelas tecnologias digitais
e viver uma aventura nos braços da imaginação e criatividade.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças ao contributo de diferentes pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram presentes e me ajudaram a ultrapassar as dificuldades sentidas.

Aos alunos e encarregados de educação que colaboraram neste estudo, sobretudo pelo entusiasmo e alegria que puseram na realização desta investigação, à diretora da Instituição Escolar onde trabalho há mais de uma década e se realizou toda esta investigação.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Reis Lagarto, pela sua constante orientação, dedicação, disponibilidade, empenho e pelas suas palavras de incentivo e apoio nos momentos difíceis, que me permitiram chegar ao fim desta longa *caminhada*.

A todos os professores e colegas de mestrado, em especial ao Leonel, pelo apoio “*psicológico*”, por valorizar em mim qualidades que desconhecia, pelo encorajamento e disponibilidade prestados.

Ao meu marido, que comigo viveu momentos de desânimo e alegria decorrentes deste projeto de investigação.

Ao meu tesouro, o meu filho Dinis, que no início desta jornada cresceu dentro de mim e aguentou todas as minhas angústias e felicidades e que agora com o seu tenro ano me permitiu, dentro do possível, dedicar tempo a este projeto.

A todos os meus familiares e amigos pelos momentos de descontração e pelas conversas de incentivo, apoio e amizade.

Um último e grande agradecimento aos meus pais, Guilhermina e José, pelo amor, conselhos sensatos, pela presença constante, por terem um papel tão significativo na minha vida, por reforçarem constantemente a minha auto-estima e a minha capacidade de luta face às metas que me proponho alcançar e pelo apoio prestado desde sempre e em todos os momentos.

A todos os citados, o meu carinho e a minha gratidão.

Resumo

Nas últimas décadas, as investigações realizadas no âmbito da utilização das tecnologias digitais em contexto educativo têm proliferado de uma forma bastante significativa. Diversos estudos têm revelado as potencialidades das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, desta forma, pretendeu-se com este estudo salientar a importância da leitura e da escrita e intervir na promoção e desenvolvimento destas competências essenciais e imprescindíveis a todos os cidadãos. Destacou-se a importância da escola que, de acordo com os princípios que orientam a ação educativa e o papel fundamental dos professores, contribuem para a aprendizagem, desenvolvimento e promoção da leitura e escrita, sendo estas competências essenciais para o sucesso do aluno.

Este estudo qualitativo foi realizado durante um ano letivo com uma turma de 17 crianças que frequentavam o 3.º ano de escolaridade, numa escola particular do distrito de Lisboa. Compreendeu essencialmente atividades de leitura e escrita, sobretudo em processador de texto e outros softwares.

A recolha de dados fez-se a partir de três fontes – a observação direta, as entrevistas aos alunos e os questionários realizados aos alunos e encarregados de educação.

Perante os resultados obtidos, apurou-se que as tecnologias digitais despertam nos alunos elevados níveis de motivação e persistência na execução das atividades. Constatou-se que o computador Magalhães, o tablet e o datashow podem estimular a curiosidade e vontade de aprender dos alunos, tornando-os mais concentrados, participativos e interessados na realização das tarefas de leitura e escrita.

A utilização das tecnologias digitais pode modificar a forma como os alunos aprendem a ler e a escrever, potenciando a sua motivação para o estudo, contribuindo para o desenvolvimento da sua competência comunicativa e para o aperfeiçoamento da sua dimensão humana.

Pretende-se que este estudo possa, de alguma forma, favorecer a reflexão sobre esta temática, contribuindo para possíveis alterações nas práticas letivas com a finalidade de promover a leitura e a escrita, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave

Literacia digital, leitura, escrita, tecnologias digitais, 3.º ano do Ensino Básico, computador Magalhães

Abstract

In the last decades, research of the use of information technology in an educational context has expanded in a very significant way.

Several studies have revealed the potential of this technology in the teaching-learning process. This study aims to stress the importance of reading and writing and to intervene in the promotion and development of these essential competences for all citizens. The study accentuates the importance of the school's role that, in accordance with the principles that guide the educational action and the fundamental role of the teachers, contributes to the learning, development and promotion of reading and writing, these being the most important qualities for the student's success.

This qualitative study was accomplished during a school year, with a class of 17 children of the 3rd academic year, in a private school of the Lisbon District. It involved reading and writing activities, mostly using a word processor and other software.

Data collection came from three different sources – direct observation, interviews of the students and questionnaires for the students and parents.

In light of the results, it was concluded that digital technology brings high levels of motivation and persistence from the students. It was possible to verify that the Magalhães computer, the tablet and the data show, stimulated the students curiosity and will to learn, making them more concentrated, participative and interested in accomplishing the reading and writing activities.

The use of information technology can shape the way students learn how to read and write, by increasing their motivation to work, contributing towards the development of their communication abilities and to enhance their human dimension.

It is intended that this study should encourage a reflection of this theme, helping make possible changes in teaching practices that aim to promote reading and writing at the 1st Ciclo level.

Keywords

Digital literacy, reading, writing, digital technologies, 3rd. grade of basic education, computer Magalhães

Índice

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Capítulo I – Introdução	1
1.1. Introdução	1
1.2. Motivação para o estudo.....	2
1.3. Apresentação do caso em estudo	3
1.4. Questões e objetivos da investigação	4
1.5. Importância do estudo	5
1.6. Organização da dissertação.....	6
Capítulo II	9
Enquadramento teórico e revisão de literatura	9
2.1. A Literacia: evolução de um conceito.....	9
2.1.1. A literacia na sociedade portuguesa	15
2.1.2. Projetos de âmbito nacional para a promoção da Literacia e Literacia Digital	19
2.2. As Tecnologias Digitais em contexto Educativo	24
2.2.1. O contributo das tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências de Leitura e Escrita	27
2.2.2. O uso das ferramentas digitais no processo da Leitura e da Escrita	31
2.3. A Leitura	38
2.3.1. Conceções sobre a leitura	39
2.3.2. Fluência, acuidade e compreensão leitora.....	40
2.3.3. A motivação para a Leitura.....	41
2.3.4. A Aprendizagem da Leitura no 3.º ano de escolaridade	43
2.3.5. O papel da família e da escola na promoção da leitura e da literacia.....	44
2.4. A Escrita	46
2.4.1. O ensino da escrita	46
2.4.2. O papel da escola na formação de leitores e escritores.....	47
2.4.3. Metas Curriculares de Português no domínio da Leitura e Escrita, e da Educação Literária no 3.º ano de escolaridade.....	48
2.4.4. Leitura e Escrita: Que diferenças e semelhanças?	50
Capítulo III – Metodologia do estudo	52

3.1. Questões e objetivos da Investigação	52
3.2. Caracterização do estudo e opções metodológicas	53
3.3. Participantes	55
3.3.1. O Investigador/Professor da turma.....	55
3.3.2. Os alunos da turma.....	55
3.4. Métodos e instrumentos de recolha de dados.....	56
3.4.1. Inquéritos	57
3.4.2. Observação direta e participante	61
3.4.3. Documentos produzidos pelos sujeitos.....	62
3.4.4. Estratégia pedagógica e calendarização das atividades	62
3.5. Tratamento e análise de dados	64
Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados.....	65
4.1. Contexto	65
4.1.1. Caracterização do meio.....	65
4.1.2. A Escola.....	66
4.2. Caracterização dos participantes	68
4.3. Hábitos e práticas de leitura.....	72
4.5. Suportes e frequência de leitura	79
4.6. Promoção da leitura	82
4.7. Motivação para a leitura	84
4.8. Hábitos e práticas de escrita	87
4.9. Promoção da escrita	89
4.10. Motivação para a escrita	90
4.11. Importância da leitura e da escrita.....	95
4.12. Literacias digitais	96
4.13. Impacto das tecnologias digitais na promoção da leitura e escrita	100
4.13.1. Word.....	101
4.13.2. Podcast	106
4.13.3. Audacity.....	107
4.13.4. Powerpoint.....	108
4.13.5. Photostory	113
Capítulo V – Conclusões e considerações finais	120
5.1. Práticas de leitura e escrita	120
5.2. Contributo das tecnologias.....	122

5.3. Papel dos encarregados de educação e da escola	123
5.4. Meios facilitadores e barreiras	125
5.5. Reflexões Finais	126
5.5.1. Limitações do estudo.....	128
5.6. Algumas considerações adicionais	129
5.7. Sugestões para investigações futuras	129
Referências Bibliográficas	132
Anexos	144

Índice de Tabelas

<i>Tabela 1. Estrutura do questionário aplicado aos alunos</i>	<i>59</i>
<i>Tabela 2. Estrutura do questionário dirigido aos encarregados de educação</i>	<i>60</i>
<i>Tabela 3. Calendarização dos vários momentos de estudo e instrumentos utilizados na recolha de dados</i>	<i>63</i>
<i>Tabela 4. Características sociodemográficas dos alunos inquiridos</i>	<i>69</i>
<i>Tabela 5. Caracterização do agregado familiar dos alunos, profissão e habilitações literárias do encarregado de educação</i>	<i>70</i>
<i>Tabela 6. Situações que implicam dimensões diferentes sobre a motivação extrínseca para a leitura, por género (%)</i>	<i>85</i>
<i>Tabela 7. Situações que implicam dimensões diferentes sobre a motivação intrínseca para a leitura, por género (%)</i>	<i>86</i>
<i>Tabela 8. Indica o que consegues fazer sozinho no computador</i>	<i>99</i>
<i>Tabela 9. N.º de erros ortográficos dado pelos alunos nos exercícios de escrita</i>	<i>99</i>
<i>Tabela 10. Velocidade Leitora (Número de palavras lidas por minuto).....</i>	<i>112</i>

Índice de Figuras

<i>Figura 1. e-Competências necessárias à literacia digital</i>	14
<i>Figura 2. Excerto de gravação com o programa Audacity</i>	35
<i>Figura 3. Exemplo ilustrativo da preferência das crianças relativamente aos suportes de leitura</i>	39
<i>Figura 4. Habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos.</i>	70
<i>Figura 5. Atividades de ocupação dos tempos livres dos encarregados de educação e dos alunos inquiridos</i>	71
<i>Figura 6. Com que frequência os alunos realizam atualmente cada atividade (%)?</i>	72
<i>Figura 7. Gosto pela leitura dos encarregados de educação</i>	73
<i>Figura 8. Gosto pela leitura dos alunos</i>	73
<i>Figura 9. O seu filho gosta de ler?</i>	73
<i>Figura 10. O seu filho pede-lhe para adquirir livros?</i>	73
<i>Figura 11. Costuma ler? (Enc. Educação)</i>	74
<i>Figura 12. Costumas ler? (Alunos)</i>	74
<i>Figura 13. Pessoas que incentivaram os alunos a ler.</i>	75
<i>Figura 14. Tem por hábito ler para seus filhos?</i>	75
<i>Figura 15. Acha importante ler para o seu filho?</i>	75
<i>Figura 16. A quem se destinam os livros que compra?</i>	75
<i>Figura 17. Quantos livros existem, aproximadamente, na sua casa?</i>	76
<i>Figura 18. Em casa dos teus pais há livros?</i>	76
<i>Figura 19. Tipos de livros que os encarregados de educação possuem em casa.</i>	76
<i>Figura 20. Que tipo de leitura faz? (Enc. de Educação)</i>	77
<i>Figura 21. O que costumam ler? (Alunos)</i>	77
<i>Figura 22. Onde gostas de ler?</i>	77
<i>Figura 23. Como arranjaste a maioria dos livros que lês?</i>	78
<i>Figura 24. Como costumam ler?</i>	78
<i>Figura 25. Quando lês palavras que não entendes ou não conheces, o que fazes?</i>	79
<i>Figura 26. Em que suportes prefere ler?</i>	80
<i>Figura 27. Em qual dos suportes preferes ler?</i>	80

<i>Figura 28. Com que frequência costuma ler?</i>	80
<i>Figura 29. Com que frequência costumava ler livros?</i>	80
<i>Figura 30. Quanto tempo dedica à leitura por semana?</i>	81
<i>Figura 31. Quais os fatores a que atribuis mais importância na escolha ou seleção dos livros que lêes?</i>	81
<i>Figura 32. Como acesdes aos livros que lêes?</i>	81
<i>Figura 33. Quantos livros leu, aproximadamente, nos últimos 12 meses, e por que motivo?</i>	82
<i>Figura 34. Quais são as razões para a leitura nos últimos 12 meses?</i>	82
<i>Figura 35. O que faz para promover o gosto pela leitura no(s) seu(s) filho(s)?</i>	83
<i>Figura 36. De que formas te incentivaram a ler?</i>	83
<i>Figura 37. Como considera a aquisição de hábitos de leitura do seu filho para a sua formação futura?</i>	83
<i>Figura 38. Costuma insistir com o seu filho para que leia?</i>	84
<i>Figura 39. Indique os motivos que o levam a insistir com o seu filho para que leia.</i>	84
<i>Figura 40. Para si/ti, escrever é:</i>	87
<i>Figura 41. O que costuma(s) escrever?</i>	88
<i>Figura 42. Considero o meu processo de escrita.</i>	88
<i>Figura 43. Perceção da origem dos erros ortográficos.</i>	88
<i>Figura 44. O que faz para promover o gosto pela escrita no seu filho?</i>	89
<i>Figura 45. Como considera a aquisição de hábitos de escrita do seu filho para a sua formação futura?</i>	90
<i>Figura 46. Costuma insistir com o seu filho para que escreva?</i>	90
<i>Figura 47. Indique os motivos que o levam a insistir com o seu filho para que escreva</i>	90
<i>Figura 48. Gostava que o meu professor me deixasse</i>	91
<i>Figura 49. Saber escrever bem é:</i>	91
<i>Figura 50. As pessoas que escrevem muito são:</i>	91
<i>Figura 51. Leio à minha família o que escrevo.</i>	91
<i>Figura 52. Em minha casa, as outras pessoas:</i>	92
<i>Figura 53. Quando crescer, penso que vou gastar:</i>	92
<i>Figura 54. Guardo aquilo que escrevo.</i>	92
<i>Figura 55. Escrevo qualquer coisa.</i>	92

<i>Figura 56. Penso que escrever histórias é:</i>	93
<i>Figura 57. Se o teu professor te dissesse que podias escolher uma das atividades que se seguem, para fazeres nos próximos 30 minutos, qual escolherias?</i>	93
<i>Figura 58. Os meus colegas pensam que eu escrevo:</i>	94
<i>Figura 59. É importante para mim saber o que os outros pensam</i>	94
<i>Figura 60. Quando escrevo histórias fico:</i>	94
<i>Figura 61. Para mim escrever um texto é:</i>	94
<i>Figura 62. Quando não sei sobre que assunto devo escrever:</i>	95
<i>Figura 63. Qual a importância de criares hábitos</i>	96
<i>Figura 64. Como avalias o incentivo que a tua família</i>	96
<i>Figura 65. Tem computador em casa?</i>	97
<i>Figura 66. Tem acesso à internet em casa?</i>	97
<i>Figura 67. Com que finalidade(s) utiliza o computador?</i>	97
<i>Figura 68. Como utilizas o computador?</i>	97
<i>Figura 69. Indica o que costumavas fazer no computador.</i>	98
<i>Figura 70. Indica o que mais gostas de fazer no computador</i>	98
<i>Figura 71. Qual a tua opinião sobre a importância das seguintes atividades a realizar na sala de aula, de modo a promover a aquisição de hábitos de leitura e escrita?</i>	100
<i>Figura 72. Exemplo de um dos textos descritivos realizados no Word pelos alunos. ...</i>	102
<i>Figura 73. Trabalhos exemplificativos da segunda tarefa.</i>	103
<i>Figura 74. Leitura em voz alta do texto criativo escrito pelos alunos.</i>	104
<i>Figura 75. Trabalho individual de escrita criativa no Magalhães (reação de aluno sem computador).</i>	104
<i>Figura 76. A fazer a revisão final do Powerpoint para apresentar aos colegas</i>	109
<i>Figura 77. A trabalhar cooperativamente durante a realização do Powerpoint.</i>	109
<i>Figura 78. Exemplo da distribuição do texto e ilustração do livro “A maior flor do mundo”</i>	110
<i>Figura 79. Imagem do primeiro diapositivo.</i>	111
<i>Figura 80. Imagem do décimo diapositivo da história</i>	111
<i>Figura 81. Primeira imagem do trabalho realizado por um dos grupos.</i>	113
<i>Figura 82. Imagem ilustrativa do trabalho realizado no Photostory.</i>	113
<i>Figura 83. Leitura de um livro digital no tablet.</i>	114

<i>Figura 84. Leitura de um livro digital no computador Magalhães.....</i>	<i>114</i>
<i>Figura 85. Leitura no tablet</i>	<i>116</i>
<i>Figura 86. Leitura no tablet.</i>	<i>116</i>
<i>Figura 87. Considera que as tecnologias digitais podem ajudar a aperfeiçoar a leitura e a escrita do seu filho?.....</i>	<i>117</i>

Índice de Anexos

<i>Anexo 1. Pedido de autorização para realização do estudo</i>	<i>145</i>
<i>Anexo 2. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação</i>	<i>146</i>
<i>Anexo 3. Contacto estabelecido com a investigadora Maria Gabriela Velasquez</i>	<i>147</i>
<i>Anexo 4. Contacto estabelecido com a coordenadora e coautores do projeto “A Leitura em Portugal”</i>	<i>148</i>
<i>Anexo 5. Questionário dirigido aos alunos</i>	<i>149</i>
<i>Anexo 6. Questionário dirigido aos encarregados de educação</i>	<i>163</i>
<i>Anexo 7. Guião para entrevista aos alunos (Focus group)</i>	<i>172</i>
<i>Anexo 8. Registo de informação recolhida no Pré-Teste ao questionário “Competências digitais e hábitos de Leitura e Escrita dos alunos”</i>	<i>174</i>
<i>Anexo 9. Ficha de leitura dum livro digital para avaliação da compreensão leitora</i>	<i>175</i>
<i>Anexo 10. Powerpoint realizado por alunos no âmbito de uma atividade de escrita...176</i>	
<i>Anexo 11. Livros da Biblioteca Digital do Plano Nacional de Leitura que foram lidos na aula</i>	<i>181</i>
<i>Anexo 12. Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para o 3.º ano – Livro lido em voz alta para gravação no Audacity</i>	<i>182</i>
<i>Anexo 13. Texto lido aos alunos para realização de um exercício ortográfico.</i>	<i>183</i>
<i>Anexo 14. Powerpoint da história “A flor maior do mundo”</i>	<i>184</i>
<i>Anexo 15. Descrição e objetivos das tarefas de leitura e escrita</i>	<i>187</i>
<i>Anexo 16. Perguntas de interpretação do livro “A maior flor do mundo”</i>	<i>188</i>
<i>Anexo 17. Ficha de leitura para avaliação da compreensão leitora do livro “A maior flor do mundo”</i>	<i>190</i>

Capítulo I – Introdução

“O que é necessário não é a vontade de acreditar, mas o desejo de descobrir, que é justamente o oposto.” (Bertrand Russell, 1872-1970)

Iniciamos este capítulo como uma sucinta introdução do tema, na qual fazemos a contextualização do presente estudo, apresentado de seguida as motivações pessoais que levaram ao seu desenvolvimento. Avançamos, identificando o caso em estudo e referindo-nos aos objetivos com que o realizámos e à relevância do estudo. Por fim, apresentamos a organização da presente dissertação.

1.1. Introdução

As tecnologias digitais têm provocado intensas mudanças no nosso modo de vida e na forma como percebemos o mundo.

Neste âmbito, cabe à escola apreciar as transformações geradas pelo uso de novos meios de comunicação por parte dos alunos. Hoje, mais do que nunca, é importante refletir sobre a utilidade da introdução das tecnologias digitais nas atividades e currículos escolares.

Estas e outras experiências, que traduzem uma prática de implementação das tecnologias digitais no Ensino Básico do 1.º Ciclo ainda não ocorrem de uma forma alargada e sistemática na educação em Portugal. Ao longo de mais de uma década, pude observar que estas ferramentas educativas não são utilizadas pela maioria dos docentes no seu quotidiano, na planificação, na procura de resultados mais eficazes e na promoção do conhecimento. Esta situação é ainda mais crítica no contexto do uso das mesmas ferramentas na promoção das competências de leitura e de escrita.

É essencial, atualmente, que os professores sejam capazes de motivar os alunos e ajudá-los a emergir no mundo das tecnologias. É necessária a adequação de novas práticas e habilidades de leitura e de escrita, tendo em vista as mudanças que têm sido observadas no advento da cibercultura. Neste sentido, esperamos que o nosso estudo seja um contributo para o desenvolvimento da prática pedagógica e desta área de

investigação, promovendo um ensino e aprendizagem mais contextualizados e adequados às novas exigências da sociedade.

1.2. Motivação para o estudo

Setembro de 2012. Término, para os alunos, das férias de verão de quase três meses. Início do ano letivo. Pergunto à turma: “O que fizeram nas férias?” Oíço as respostas: “Joguei: computador... Playstation... Wii... PSP...” Uns segundos depois, ouço uma voz tímida proveniente do fundo da sala que diz: “Eu li um livro.” Depois de ouvir todas as respostas volto a fazer uma nova pergunta agora mais específica: “Quem leu durante estas férias?” Oito alunos levantam o braço bem esticado. O correspondente a 47% da turma. Entretanto, um aluno interrompe e comenta “Eu não li nenhum livro mas escrevi quase todos os dias no computador...fiz tipo um diário das minhas férias”. Estas afirmações deixaram muitas dúvidas no ar.

Qual seria a razão que levaria os alunos a não lerem e escreverem nos seus tempos livres? Porque é que a maioria dos alunos utiliza o computador só para jogar? Falta de competências tecnológicas e digitais para utilizarem o computador? Desinteresse e ausência de estímulos à leitura e à escrita por parte dos pais e professores? Não sabia.

Tinha lido que os professores estavam agora perante uma nova geração de alunos, os “nativos digitais” (Prensky, 2001a; 2001b) e que Jones-Kavalier e Flannigan (2006) distinguia os alunos da geração dos seus professores por aprenderem de modo diferente; dependerem da tecnologia para aceder à informação e interagir com os outros e por viverem completamente mergulhados na tecnologia. Mas, esta distinção entre nativos e imigrantes digitais pode ser considerada perigosa, Bayne e Ross (2007) defendem que oblitera parâmetros socioeconómicos e fatores tais como a idade e o género dos estudantes, reduzindo-os somente a uma entidade. Era evidente que aqueles alunos do 3.ºano, nascidos no início do milénio, sempre tinham vivido num universo digital rodeado de tecnologia, de ecrãs, jogos electrónicos e computadores. Mas seriam as suas competências digitais assim tão diferentes dos “imigrantes digitais”? Também não sabia.

Enquanto professora titular de turma, tinha como objetivo desenvolver as diversas literacias dos alunos do 3.º ano, dando ênfase à leitura e à escrita.

Neste sentido, o estudo realizado teve como finalidade prioritária descrever e analisar os aspetos mais relevantes da utilização das tecnologias digitais em atividades letivas de leitura e de escrita realizadas no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. Desta forma surgiu o projeto de investigação. Foi este o caminho escolhido para a presente dissertação.

1.3. Apresentação do caso em estudo

Esta dissertação descreve toda uma experiência de implementação do uso das tecnologias digitais, nomeadamente com o computador Magalhães e com o tablet junto de uma turma de alunos do ensino básico, no contexto da disciplina de Português. A experiência desenvolveu-se durante o ano letivo 2012/2013 e envolveu a turma do 3.º ano de escolaridade dum colégio privado do concelho de Loures.

O computador Magalhães, o tablet e o datashow foram as tecnologias digitais escolhidas para suporte dos trabalhos realizados pelos alunos na área curricular disciplinar de Língua Portuguesa. Pretendemos, desta forma, diversificar os momentos de aprendizagem dos alunos nesta área inserindo-a num contexto de mudança das práticas pedagógicas, especialmente no que concerne à aprendizagem e melhoria do desempenho dos alunos do 3.º ano na leitura e na escrita; pretende-se também, que sejam integrados os documentos multimédia nas atividades a propor aos alunos, que estes sejam acompanhados nos seus processos de procura e seleção de informação, construindo percursos de pesquisa e que tirem partido das potencialidades comunicativas dos dispositivos tecnológicos apresentados. Na turma selecionada todos os alunos adquiriram o computador Magalhães no ano letivo 2011/2012, quando frequentavam o 2.º ano, ao abrigo do programa e.escolinha no quadro do Plano Tecnológico da Educação, definido pelo XVII Governo Constitucional.

1.4. Questões e objetivos da investigação

Tendo em consideração a sua importância estratégica no que respeita à estruturação da própria investigação (Seale, 2006) e para facilitar a operacionalização do estudo no terreno, apresentamos de seguida a questão de investigação de que partimos e que viria a nortear o nosso estudo:

- Quais os contributos das tecnologias digitais na promoção da leitura e da escrita dos alunos do 3.º ano?

Os objetivos estabelecidos para cada uma das fases do estudo, que a seguir, apresentamos, decorrem naturalmente da finalidade geral deste estudo, em que pretendíamos perceber qual o papel das tecnologias digitais na promoção da leitura e da escrita, mas também refletir em torno dos fatores que, para além das estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula com essas ferramentas, condicionam ou motivam os alunos para a leitura e para escrita e para o aperfeiçoamento dessas aprendizagens.

Assim, foram definidos quatro objetivos para o presente trabalho de investigação, de forma a evitar desvios do caminho traçado:

- Compreender como são utilizadas pelos alunos as tecnologias de informação e comunicação em contexto escolar e extra-escolar.
- Verificar que motivações podem ser identificadas como promotoras de sucesso nas práticas de leitura e de escrita, tendo em consideração as perceções dos alunos e dos seus encarregados de educação, com recurso às tecnologias digitais.
- Conferir a implicação que tem nos alunos as práticas de leitura e escrita dos seus encarregados de educação na conseqüente utilização das tecnologias.
- Identificar as perceções dos alunos relativamente às práticas, riscos e potencialidades da utilização dos recursos digitais na aprendizagem da leitura e escrita.

Por sua vez, estes objetivos deram origem a quatro subquestões que levariam ao entendimento do problema. A utilização, a apropriação das tecnologias digitais no desenvolvimento e aperfeiçoamento da Leitura e da Escrita e na promoção de sucesso

na compreensão oral e escrita dos alunos do 3.º ano e, finalmente, a compreensão do papel dessas tecnologias como meios facilitadores e barreiras na promoção da leitura e da escrita.

Uma vez formulados os objetivos, importa conhecer também a importância deste estudo.

1.5. Importância do estudo

As tecnologias digitais na nossa sociedade estão em permanente evolução. A sociedade em geral, as escolas e o processo de ensino-aprendizagem aparecem cada vez mais associados a esta realidade.

São diversos os autores (Kintsch *et al* (1995), Grégoire, Bracewell e Laferrière (1996) Ponte (1997), Ramos (2005), Drogas (2007)) que nas últimas décadas têm sublinhado a importância do uso das tecnologias em contexto de sala de aula. A par dos avanços e recursos tecnológicos disponíveis atualmente é necessário que a escola acompanhe a sua evolução e os utilize tirando partido dessas ferramentas para proveito dos alunos, visando estimular os seus níveis de atenção e desempenho, promovendo a autonomia e o desenvolvimento das capacidades específicas. Neste contexto, interessa-nos investigar o impacto das tecnologias digitais na promoção da leitura e da escrita.

Com este estudo procuram-se a construção de abordagens metodológicas para a promoção da leitura e da escrita que superem conceções de ensino tradicionalmente excludentes. Deste modo, interessam-nos os registos sobre o que os alunos pensam do uso das tecnologias digitais nos seus processos formativos e como fazem uso dela nas suas ações didáticas.

As abordagens propostas neste estudo visaram repensar o uso das tecnologias com o intuito de contribuir para a prática educativa do ensino da Língua Portuguesa contextualizada por meio da leitura e escrita crítica e reflexiva dotada de construção de sentidos. É necessário que o aluno reconheça na leitura mediática uma fonte de prazer e de conhecimento, não apenas para mero entretenimento ou para pesquisa de informação na realização de trabalhos.

Se a leitura é a chave do conhecimento e do progresso na sociedade de informação¹, as tecnologias digitais podem ser aliados de leitura nesta perspectiva. Tendo em consideração que a informação é comunicada fundamentalmente pela linguagem escrita, analisar o impacto das tecnologias digitais na leitura e escrita parece-nos não só adequado, mas também primordial.

Aplicar as tecnologias digitais num ambiente de aprendizagem de alunos do ensino escolar constitui deste modo um desafio que poderá trazer algum conhecimento e outras perspetivas para a mudança das práticas pedagógicas da sociedade atual.

1.6. Organização da dissertação

O presente estudo organiza-se em cinco capítulos e um conjunto de anexos, adotando o método clássico sugerido por Azevedo (2011), nos quais dedicamos o primeiro capítulo à introdução desta dissertação, o segundo capítulo à revisão de literatura, o terceiro capítulo à metodologia utilizada, o quarto capítulo à apresentação e análise dos resultados e por último, o quinto capítulo dedicado às principais conclusões deste estudo.

De modo resumido expomos os principais aspetos aprofundados em cada um dos referidos capítulos:

O primeiro capítulo, em que se integra esta secção, centra-se na contextualização e apresentação geral do estudo. Procede-se ao enquadramento da literacia digital e implicações da leitura e escrita

O segundo capítulo é dedicado à revisão de literatura e ao quadro teórico que suporta este estudo. Realçam-se quatro áreas de análise:

- O conceito de literacia, nomeadamente a digital, perspetivado a partir de mudanças ocorridas nas últimas décadas e que caracterizam a sociedade atual. Dão-se a conhecer dados sobre a literacia portuguesa e referenciam-se projetos de âmbito nacional criados com o intuito de promover a literacia;

¹ Castells, Manuel (2003). *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- as tecnologias digitais em contexto educativo, tendo em conta o seu contributo no desenvolvimento de competências de leitura e escrita, são referenciadas algumas ferramentas computacionais que podem ser utilizadas na promoção dessas competências.
- a leitura, concepções e sua aprendizagem no 3ºano tendo em conta as variáveis: fluência, velocidade, acuidade e compreensão leitora, destaca-se também o papel da família e da escola na promoção da leitura e da literacia digital;
- a escrita e o seu ensino, na sua dimensão gráfica e ortográfica, sublinha-se o papel da escola na formação de leitores e escritores. Valoriza-se a escrita dentro da nossa cultura e identifica-se as vantagens do seu domínio e aperfeiçoamento ortográfico e textual. Abordam-se as metas curriculares para a disciplina do Português no 3.º ano de escolaridade. Distingue-se a leitura e a escrita destacando-se as diferenças e as semelhanças que existem entre si.

No capítulo três dá-se conta da metodologia seguida ao longo da investigação. Formulam-se os objetivos da investigação, a questão orientadora, que irá nortear o trabalho, bem como algumas questões específicas às quais se pretende dar resposta. Faz-se a caracterização do estudo e explicitam-se as opções metodológicas, quer para a selecção dos participantes no estudo, como para a classificação do tipo de investigação e para a recolha, organização, tratamento e análise dos dados, sem desprezar a descrição dos métodos e instrumentos utilizados.

O capítulo quatro, apresenta e analisa os resultados obtidos. Optou-se por organizar esta parte do trabalho estabelecendo-se oito grandes categorias: contexto; caracterização dos participantes; hábitos de leitura; práticas de leitura; impacto da leitura na aprendizagem; hábitos de escrita; práticas de escrita; literacias digitais. Subdividiu-se apenas o contexto em duas subcategorias, de modo a enfatizar a caracterização do meio envolvente e da escola onde se realiza o estudo.

No quinto e último capítulo, apresentam-se as principais conclusões a que se chegou com este estudo e dá-se resposta às questões de investigação. São expostas algumas considerações relevantes, ideias e sugestões para futuras investigações.

A bibliografia apresentada no final do trabalho reflete as obras e autores consultados que consideramos importantes para a abordagem desta temática e que nos permitiram construir esta investigação. Acrescentou-se ainda um conjunto de anexos, referenciados ao longo da dissertação, e que, nalguns casos, poderão ser úteis como recurso de informação para outros investigadores.

Guiando o leitor para a forma como se pensou esta dissertação, é altura de revermos o pensamento de alguns autores que se debruçaram sobre esta temática e compreendermos as teorias em que se sustentam.

Capítulo II

Enquadramento teórico e revisão de literatura

*“É a teoria que decide o que podemos observar.”
(Albert Einstein, 1879-1955)*

2.1. A Literacia: evolução de um conceito

Perante os atuais rápidos desenvolvimentos ao nível tecnológico, temos vindo a assistir a uma reapreciação produtora do conceito de literacia, o qual deu origem a amplas designações de modo a acomodar a sua dimensão múltipla e volátil.

Desta forma, o conceito de literacia, tem sofrido mutações ao longo das últimas décadas e a sua definição depende sobretudo do contexto sociocultural e histórico em que é considerado. Para Benavente (1996, p.74) este conceito também é “relativo e socialmente construído, pelo que as suas competências têm que ser vistas por referência aos níveis de exigência das sociedades num determinado tempo e nessa medida, avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas”.

O conceito de literacia começa a assomar no século XIX, com o início da escolarização de massas, com a explosão do comércio internacional e a industrialização. (Sim-Sim, 2004, p.15). Nesse tempo, o termo surgia associado ao conceito de alfabetização relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita ou seja com o reconhecimento de símbolos gráficos da linguagem verbal. Pinto (1996) ressalta que este conceito pode ser considerado como pertencendo ao domínio psicolinguístico, quando se centra na utilização das competências de ler, escrever e calcular, ou na alfabetização quando privilegia os resultados do processo de aprendizagem.

No entanto, Candeias (2000) refere que apesar da semelhança que os termos alfabetização e literacia apresentavam entre si, do ponto de vista do sentido, a partir do século XX, devido à crescente escolarização dos países ocidentais, estes termos começam a apresentar significados autónomos.

Os primeiros estudos de avaliação das competências de literacia ocorreram na década de 70 nos EUA e pretendiam identificar as secções da população que não possuíam as capacidades mínimas para terem uma participação plena na vida em sociedade. Mais tarde, em Portugal, entre 1994 e 1995, Ana Benavente coordenou um Estudo Nacional de Literacia (ENL) ao mesmo tempo que decorria a primeira fase do estudo internacional de literacia, que tinha como objetivo principal avaliar as competências de leitura, escrita e cálculo da população entre os 15 e os 64 anos; a mesma investigadora definiu literacia como “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana.”(Benavente e al.,1996:4). Deste modo, a atual sociedade do conhecimento, cada vez mais exigente, impõe aos cidadãos o domínio de competências que os tornem aptos a selecionar e a absorver a multiplicidade de informações provenientes de uma grande diversidade de meios. É deste ponto de vista que, atualmente, se pensa que “a literacia será uma competência totalmente conseguida numa sociedade de informação em rápida e permanente transformação, exigindo, por isso, múltiplas literacias (multiliteracias) na construção do conhecimento.”(Botelho, 2009).

Ao olhar para o séc. XXI facilmente se percebe que o conceito de literacia ultrapassou já o domínio do saber ler, escrever e contar e anda agora de mãos dadas com o domínio tecnológico. As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no nosso quotidiano contribuindo de uma forma galopante para o desenvolvimento das sociedades, embora não seja a primeira vez que essas tecnologias introduzem alterações sociais, pois essas mudanças surgiram com a chegada das primeiras tecnologias que foram a base das alterações de mentalidades e de adaptação das sociedades. Desta forma, não se poderá dizer que com a introdução do digital tudo é novo. Simplesmente, o galopante crescimento das tecnologias trouxe um tema importante: a literacia digital, ou a sua ausência, como fator possível de divisão entre os que podem manusear os novos media e os que não podem (Cantoni & Tardini, 2008).

A expressão “Literacia Digital” apresenta em si mesma uma aparente contradição ao juntar os dois termos. A junção destas duas realidades pretende alertar para a necessidade de transpormos para o digital algumas das competências adquiridas no mundo analógico, como ser capaz de ler e escrever de forma crítica. No entanto, existe uma ausência de consenso sobre este conceito, apesar da noção de Literacia

Digital já não ser nova, datando pelo menos da década de 80 (Buckingham, 2008), é um conceito abrangente (Papaioannou, 2011), polissêmico (Junge & Hadjivassiliou, 2007) e em evolução (Rosado & Bélisle, 2006).

Richard Lanham, em 1995, é um dos pioneiros a fazer uso da expressão “literacia digital” descrevendo-a como a capacidade de perceber a informação seja qual for a forma como se apresenta. Nesta definição, já era evidente que, face à diversidade comunicacional permitida pelo digital e a uma comunicação multissensorial, o sujeito precisava de adquirir competências múltiplas de compreensão e interpretação. Neste contexto, a literacia digital emerge como uma competência absolutamente necessária como o saber ler, escrever e contar se protagonizou na era pré-digital.

Pouco depois, Paul Gilster, inclui o conceito mais popular de literacia digital na obra *Digital Literacy* (Gilster, 1997) que se tornaria uma referência sobre o assunto. Para Gilster (1997), a literacia digital é a capacidade de compreender e usar a informação em vários formatos a partir de uma ampla variedade de fontes quando elas estão presentes através de computadores (citado por Pool, C. 1997).

Em 2000, Steyaert desenvolve e publica um estudo que dá a conhecer outra definição de literacia digital, tendo para isso efetuado uma distinção entre as competências instrumentais, estruturais e estratégicas de literacia digital.

É irrefutável, que a leitura e a escrita devem ser dominados por todos, de maneira a permitir o acesso a bens essenciais. A UNESCO define a literacia como “um direito do Homem, uma ferramenta de capacitação pessoal e um meio para o desenvolvimento social e humano”². As novas formas de escrita deverão também tornar-se num “requisito de cada pessoa” (Cantoni & Tardini, 2008: 30), pois não traz benefício que alguém saiba ler se não souber escrever. O estudo PISA (*Programme for International Student Assessment*) complementa o mesmo conceito e remete para:

“a capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações. O conceito é mais amplo do que a noção histórica da capacidade de ler e escrever e é medido num *continuum*. Não podendo ser reduzida à dicotomia de ser ou não ser letrado” (GAVE, 2004, p.8).

² <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/education-building-blocks/literacy/>

Nas últimas décadas temos assistido, cada vez mais, à presença constante e avassaladora, dos meios digitais no nosso quotidiano. A tecnologia veio para ficar e está a mudar a forma como vivemos, por isso é necessário que a literacia digital seja atributo de todos os indivíduos, pois é “um pré-requisito para a criatividade, inovação e empreendedorismo, sem o qual os cidadãos não podem participar plenamente na sociedade, nem adquirir as competências e o conhecimento necessários para viver no século XXI” (Comissão Europeia, 2003 citado em Martin, 2005: 130).

A literacia, atualmente, é uma exigência da sociedade em que vivemos é condição de não exclusão e de cidadania, os autores Lahtinen (2005) e Araújo (2005) referem que o ensino de competências de leitura crítica deve ser assumido como uma das tarefas mais importantes que a educação contemporânea tem que enfrentar. Ana Benavente acrescenta que:

“Se o conceito de alfabetização traduz um ato de ensinar e de aprender a leitura, a escrita e o cálculo, um novo conceito – literacia – traduz a capacidade de usar competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e de cálculo.(...) Em síntese, define-se literacia com as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana.”
(Benavente et al., 1996, p.4 e p.22).

A relação entre literacia e tecnologia tem vindo a estreitar-se. No entanto, os discursos sobre as relações entre a escola e as tecnologias são contraditórios. Buckingham (2007) aponta que hoje há um contraste marcante entre as experiências dos jovens com a tecnologia fora da sala de aula e a aprendizagem que ocorre nas escolas. Os dois ambientes diferem não só em conteúdos e competências, mas também nos seus modos dominantes de práticas pedagógicas - ativo versus passivo, colaborativo versus individual, existindo assim um fosso cada vez maior entre as competências de literacia desenvolvidas em ambiente escolar e aquelas que estão implicadas na experiência contemporânea dos media. E por esse mesmo motivo acreditamos que é pelo processo educativo sedimentado no ambiente escolar que devemos pensar e por em prática o alargamento do conceito de literacia.

É emergente procurar novas formas de integrar a utilização das tecnologias digitais no ato educativo, mas é também relativamente à sua melhoria que devemos compreender estas novas formas de literacia. Deste modo, é necessário que os currículos, a formação de docentes, a prática pedagógica utilizada nas aulas, a rentabilização dos recursos existentes, as opções e linhas de ação definidos no âmbito

do Projeto Educativo de cada escola tenham em consideração esta realidade, para ajudar a formar crianças e jovens capazes de aprender autonomamente e de responder às diversas solicitações dum mundo em constante mudança.

Por isso, as tecnologias digitais devem ser encaradas como ferramentas propiciadoras de aprendizagem de modo autónomo, que passam pela “pesquisa e processamento da informação, pois permitem armazenar, recuperar e distribuir textos, gráficos, imagem e som, produzir e comunicar nova informação, estimulando a discussão e desenvolvendo o espírito crítico e a colaboração entre alunos e destes com os professores.” (Nunes, 2005)

Hobbs (2010) enfatiza, também, o fato do contexto educacional ser um espaço privilegiado de interação das tecnologias digitais, sendo complexos e diversificados os desafios a ultrapassar, principalmente pela necessidade da existência de núcleos familiares e comunitários que possibilitem o enquadramento coerente da aprendizagem escolar. Assim, a literacia, enquanto conjunto de competência de leitura e escrita, deve antes de mais ser observada no campo educativo. Por isso, nas últimas duas décadas, diferentes tipos de pesquisa têm procurado investigar as condições pedagógicas e os fatores cognitivos considerados importantes para otimizar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Na opinião de Vassiliou³ (2012), estamos a viver um paradoxo, pois embora ler e escrever sejam mais importantes e relevantes do que nunca no contexto do mundo digital em que vivemos, as nossas competências no domínio da literacia não estão a acompanhar a evolução tecnológica, por isso torna-se urgente inverter esta situação preocupante.

De acordo com Alkali e Hamburger (2004), a literacia digital inclui uma grande diversidade de competências: cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais. Próxima desta caracterização de literacia digital está a de Jenkins (2006) que distingue um conjunto diversificado de competências e aprendizagens: técnicas (leitura, escrita e compreensão de textos ou imagem), de pesquisa, críticas e sociais (colaboração, partilha e interação). Deste modo, podemos dizer que a literacia digital se prende com um

³ Androulla Vassiliou - Comissária responsável pela Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude

conjunto complexo de competências e aprendizagens que são desenvolvidas pelos indivíduos à medida que evoluem na sua experiência digital ou mediática.

Da leitura e análise de diversos artigos e investigações torna-se evidente uma vasta amplitude de ideias diretamente associadas à literacia digital, como já aqui foi dito anteriormente. A partir da leitura desses documentos⁴, foi possível construir um diagrama (Figura 1) que constitui uma síntese de diferentes habilidades e competências requeridas para usar diferentes tipos de informação, serviços e produtos e para interagir socialmente através de ambientes digitais.



Figura 1. e-Competências necessárias à literacia digital

Quanto aos modelos analisados podemos dizer que todos são inspiradores, no entanto, individualmente, nenhum deles abarca todas as competências em ambiente digital. O modelo de Gilster (1997) centra-se na capacidade de lidar com a informação (competência patente nos três modelos), Eshet-Alkalai (2004) na sua asserção vai mais além ao incluir as competências socio-emocionais necessárias para interagir no ciberespaço, mas não inclui as competências estratégicas de Van Deursen e Van Dijk (2009) que, por sua vez, não dão conta das habilidades comunicacionais.

⁴ Gilster (1997, p.1-3); Calvani (2008); Romani (2009, p.19); Eshet-Alkali & Amichai-Hamburger (2004); Van Deursen & Van Dijk (2009);

Da revisão da literatura realizada destaca-se uma ideia: o conceito de literacia digital está em evolução. Se inicialmente este conceito surgia mais aliado às questões técnicas, numa abordagem mais centrada na tecnologia, hoje há um maior enfoque naquilo que implica em termos de competências, capacitação e reflexão crítica (Rosado & Bélisle, 2006). A par dos autores citados anteriormente, também, Kellner (cit. por Furtado, 2006, p.19) encontra, sinais de evolução na ideia de literacia digital apontando diferentes tipos de literacia necessárias para aceder, interpretar, criticar e participar nas novas formas emergentes da cultura e sociedade.

Entendemos assim que, face à multiplicidade de informação que circula diante de nós, importa, saber procurar, selecionar, interiorizar e compreendê-la para depois usá-la efetivamente, produzindo desta forma conhecimento. Deste modo, compreende-se que as competências no domínio da literacia tendem em alterar-se, quer pela evolução das capacidades individuais, quer pelas transformações permanentes das exigências da própria sociedade.

A consciência de que um fraco domínio das competências digitais e a falta de hábitos de leitura e de escrita são prejudiciais para o desenvolvimento pessoal e social conduziu à realização de investigações e estudos que pretendem compreender melhor a natureza destas habilidades e desenvolver projetos que visem uma promoção mais eficaz das mesmas.

Em jeito de conclusão, cumpre-nos evocar o papel crucial que a educação desempenha na formação de cada indivíduo, numa perspetiva de educação para a vida, cujos atores e palcos de intervenção abordamos mais detalhadamente nos capítulos posteriores.

2.1.1. A literacia na sociedade portuguesa

Nas últimas décadas, temos assistido ao aparecimento de estudos, nem sempre otimistas, sobre as literacias digitais⁵ e hábitos de leitura⁶, e de escrita dos portugueses.

⁵ Lopes, P. (2011). Literacia(s) e literacia mediática. CIES e-Working Paper N.º110. http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP110_Lopes.pdf (Recuperado em 2013, julho, 13).

⁶ Lopes, P. (2011). Hábitos de Leitura em Portugal: Uma abordagem transversal-estruturalista de base extensiva”, Biblioteca online de Ciências da Comunicação. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lopes-paula-habitos-de-leitura-em-portugal.pdf> (Recuperado em 2013, julho, 13).

O conhecimento real destas competências tem-se constituído como uma das preocupações prementes de diversos países e de organizações internacionais como a OCDE, a UNESCO, Eurostat e a UE, este fato justifica-se devido à importância de que estas ferramentas têm na sociedade atual. Portugal ao ser parte integrante nestes estudos sociológicos revela as suas fragilidades demonstrando um “atraso confrangedor” (Vieira, 2007: 138).

Deste modo, damos a conhecer alguns elementos que nos permitem enquadrar a realidade portuguesa e assim servir de apoio à análise e reflexão sobre os hábitos de leitura e escrita das crianças de uma forma geral e dos sujeitos do nosso estudo. No entanto, temos noção que é difícil retratar perfeitamente a situação, uma vez que os estudos que já foram realizados e estão disponíveis continuam a construir os seus próprios indicadores, não existindo assim uniformidade, impedindo de certa forma que os dados sejam comparados de modo exato. Apesar disso, obtemos dados concretos que nos consentem uma reflexão e ilação a respeito da situação real no nosso país.

Considerando os estudos internacionais sobre competências de literacia em que Portugal participou, é possível aferir o desempenho dos nossos alunos comparativamente com os de outros sistemas educativos e fazer um enquadramento da população no que concerne à leitura.

Apesar de terem sido alcançadas melhorias nos últimos anos, no que respeita aos níveis de escolarização da população portuguesa, sendo que esta passou a ser obrigatória a todos os cidadãos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos de acordo com os termos previstos no Decreto-Lei n.º176/2012 (n.º1 do Artigo 6º), os níveis de literacia estão ainda pouco desenvolvidos. Alguns estudos internacionais recentes têm vindo a mostrar que os alunos portugueses apresentam níveis de literacia modestos, quando comparados com os de outros países (Ramalho, 2004).

Portugal, participou no primeiro estudo sobre literacia em contexto de leitura, em 1991, o estudo *Reading Literacy* foi organizado pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Abrangeu 32 países e considerou alunos que frequentavam o 4.º e o 9.º anos de escolaridade. O desempenho médio dos alunos dos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade foi bastante fraco quando comparado com os colegas do mesmo ano dos restantes países, tendo Portugal ficado

na vigésima terceira posição entre os 27 países cujos dados foram analisados (Elly, 1992).

Cinco anos mais tarde, surgiu em Portugal uma grande investigação à literacia dos portugueses, “A Literacia em Portugal: Resultados de Uma Pesquisa Extensiva e Monográfica”, coordenada por Ana Benavente. Este estudo nacional de literacia veio revelar que “Numa escala de zero (correspondente à total incapacidade para resolver qualquer das tarefas de leitura, escrita e cálculo propostas) a quatro (corresponde à resolução das tarefas de maior complexidade e que implica competências que envolvem a integração de informação múltipla em textos mais longos e densos do que os dos níveis precedentes), encontram-se 10% dos inquiridos no nível zero; no nível um, 37%; no nível dois, 32%; no nível três, 13% e finalmente no nível quatro, 8% “ (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996: 121). No que concerne à prática de escrita, esta competência encontra-se bastante distanciada da leitura pois tem uma “expressão bastante reduzida no quotidiano dos indivíduos, estando praticamente ausente entre a quase totalidade daqueles com níveis de literacia mais reduzidos.” (Benavente, 1996, pp. 167). Esta pesquisa revelou também que Portugal tinha um perfil de competências de literacia preocupante quando comparado com as de França, Reino Unido e Suécia. No entanto, é preciso ter em conta que este estudo tem mais de década e meia e que alguns estudos internacionais mais recentes são mais animadores.

Um estudo divulgado em 2007, integrado no Plano Nacional de Leitura, intitulado “Os Estudantes e a Leitura”⁷, revela dados importantes acerca dos hábitos de leitura dos alunos portugueses dos ensinos básico e secundário. Importa referir, tendo em conta o nosso estudo, os dados indicam que no 1.º Ciclo, 61% das crianças dos 3.º e 4.º anos afirmam “gostar muito de ler”. Dados de 2009 da Eurostat “Individuals using the internet for Reading online newspapers/magazines” revelam que no nosso país o número de indivíduos que utilizam a internet para ler jornais/revistas online tem aumentado consideravelmente desde 2008. Deste modo, a leitura de suportes impressos (livros, jornais e revistas) debate-se, significativamente nos últimos anos, com uma constante e exponencial migração de leitores para os media digital, apesar dessa

⁷ Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudios/uploads/ficheiros/estudantes-leitura.pdf> (recuperado em 2013, maio 19).

situação a experiência demonstra ser possível transformar as tecnologias digitais em potenciais aliados (Santos et al., 2007).

Em 2009, o quarto estudo do Programme for International Student Assessment (PISA) realizado desde 2000, avaliou as competências de literacia de leitura de jovens de 15 anos tendo como objetivo primordial mostrar em que medida os alunos estarão preparados para enfrentar as novas exigências da sociedade. Pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, os alunos portugueses atingiram pontuações, no domínio da literacia de leitura que se situaram na média dos desempenhos da OCDE. Entre 2000 e 2009, o nosso país passou do 25.º lugar (entre 27 países) para o 21.º lugar (entre 33 países) em literacia de leitura, no ranking de países da OCDE; pois nos três estudos realizados anteriormente (2000, 2003 e 2006) os alunos portugueses tinham revelado desempenhos bastante inferiores à média.

Portugal participou pela primeira vez, em 2011, no estudo internacional *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*⁸ realizado pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* que incidiu sobre a competência da leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade. O nosso país ficou em 19.º lugar entre 45 países participantes, e em 8.º se tivermos em consideração os países da União Europeia, estes resultados revelam uma melhoria surpreendente quando comparados com os do mesmo estudo realizado há vinte anos atrás.

Tendo em consideração o retrato traçado à literacia na sociedade portuguesa, sendo a literacia um processo em desenvolvimento em que é essencial permanecer actualizado face às inovações tecnológicas e à sua aplicação ao dia a dia nos mais diversos contextos (Newrly e Baden-Württemberg, 2009), importará estabelecer laços que fortaleçam a relação entre as práticas em literacia digital, que são já parte integrante do quotidiano dos alunos, e a integração curricular das tecnologias digitais em contexto escolar. Mas antes, importa referir medidas políticas que têm vindo a ser implementadas, com o intuito de inverter os baixos níveis de literacia que caracterizam, de um modo geral, a população do nosso país e em particular, os alunos portugueses.

⁸ <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/>

2.1.2. Projetos de âmbito nacional para a promoção da Literacia e Literacia Digital

Nas últimas décadas registou-se, a nível nacional, a implementação de diversos projetos, ações e programas de modernização tecnológica relativos às tecnologias digitais no ensino-aprendizagem bem como de promoção da literacia num contexto digital, que permitiram a integração progressiva destas dinâmicas nas escolas portuguesas.

Na década de 80, o Governo tentou uma renovação do sistema educativo com base na tecnologia. Deste modo, em 1985 foi implementado o projeto MINERVA (Meios Informáticos No Ensino – Racionalização, Valorização, Atualização) que durou cerca de uma década e teve como principal objetivo a introdução do computador no sistema de ensino, de forma a que as TIC fizessem parte dos planos curriculares e que se tornassem meios auxiliares de ensino de outras disciplinas curriculares.

Deste modo, em dezembro de 1995, o Ministério de Educação e da Cultura decidiu adotar uma política articulada com o intuito de promover os hábitos e práticas de leitura da população portuguesa. No Despacho Conjunto n.º43/ME/MC/95, de 29 de dezembro, está latente o interesse em desenvolver “bibliotecas escolares integradas numa rede e numa política de incentivo da leitura pública mais ampla e o incentivo à utilização do livro nas metodologias de ensino e na organização do tempo escolar.” Apesar destas iniciativas, o apetrechamento das escolas com equipamento informático foi bastante reduzido, pelo que foi necessário novas soluções, surge então o programa “Nónio – Século XXI”, que teve uma elevada repercussão a nível nacional e que desenvolveu, desde 1996 a 2002, atividades de apoio à integração das TIC nas escolas portuguesas. De acordo com as normas do Despacho Nº232/ME/96 este programa visava essencialmente melhorar as condições de funcionamento da escola e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem; promover a qualidade e a modernização da administração do sistema educativo; desenvolver o mercado nacional de criação e edição de software educativo e, por fim, contribuir para o progresso de uma sociedade de informação mais reflexiva e informada.

O Programa Internet na Escola (1997-2003), coordenado pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia, teve como objetivo primordial colocar um computador multimédia ligado à internet através da Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade (RCTS)

em todas as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o intuito de dar apoio ao desenvolvimento da rede comunicativa e educativa foi criada a Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa (UARTE). Este programa teve um grande impacto nas escolas do 1.º CEB pois foi aquele que mais contribuiu para as equipar com meios informáticos.

Há mais de uma década que o Ministério de Educação demonstra preocupação relativamente às TIC, estando esta patente aquando da criação do Decreto-Lei 6/2001⁹, que elucida, no seu preâmbulo, a utilização das TIC como “formação transdisciplinar de carácter instrumental, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.”

Em fevereiro de 2002 foi aprovado o programa Internet@EB1 coordenado pela Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN), com colaboração da RCTS, da uARTE (extinta no final de 2003), das Autarquias locais e envolveu as escolas Superiores de Educação dos institutos politécnicos em atividades realizadas em escolas do 1.º Ciclo do ensino básico com o intuito de promover e facilitar a utilização da internet para fins educativos dando oportunidade às escolas de dinamizar a partir do programa Internet@EB1 novos projetos junto das escolas do 1.º ciclo e da comunidade em geral e de promover as literacias digitais nos alunos.

Mas as literacias digitais, tal como referem Snyder e Beavis (2004), não representam um corte com as literacias do impresso, o antigo e o novo interagem de forma complexa e embora se reconheçam descontinuidades e inovações na atual conjuntura, existem continuidades igualmente importantes, o que leva a por de parte a ideia que a literacia do impresso está a chegar ao fim. Para Kellner (2002) a literacia do impresso pode ganhar uma importância renovada, já que se torna necessário trabalhar com enormes quantidades de informação e saber examiná-las criticamente, o que requer competências de leitura e de escrita.

Deste modo, umas das medidas recentes para solucionar os problemas de iliteracia do impresso, no nosso país, partiu do Ministério de Educação, com a criação do Plano Nacional de Leitura¹⁰ lançado em Setembro de 2006 e com uma duração

⁹ Disponível em: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf

¹⁰ Disponível em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/plntv/apresentacao.php?idDoc=1>

prevista de dez anos, denominado “Ler+”, cujo objetivo central é o de “elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus”. Este plano, à semelhança do que já aconteceu noutros países, pretende envolver todos os intervenientes do processo educativo, devendo os professores cooperar de forma mais vigorosa nesta missão, libertando-os da leitura que ocorre sempre do espaço-aula, direcionada para os conteúdos, limitado aos manuais escolares, às vezes tão desprovidos de significado para quem se destinam.

Integrado nas diversas ações do Plano Nacional de Leitura, surge a Biblioteca de Livros Digitais como um espaço dinamizador de iniciativas relacionadas com a leitura e com a escrita, promotor destas competências e de partilha de saberes.

Desta forma, o PNL vem complementar o Currículo Nacional do Ensino Básico, reforçando a importância dada à Língua Portuguesa e à leitura pelo sistema educativo português; dando ênfase aos seguintes objetivos pedagógicos:

- i) Promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual e de progresso coletivo;*
- ii) Criar um ambiente social favorável à leitura;*
- iii) Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras atividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos;*
- iv) Alargar e aprofundar os hábitos de leitura dos alunos e respectivas famílias;*
- v) Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a ação dos professores e dos mediadores de leitura, informais e formais.” (PNL, 2006:3)*

Em Setembro de 2007 foi lançado o Plano Tecnológico de Educação (PTE) visando a modernização tecnológica das escolas tendo como missão “transformar os estabelecimentos de ensino nacionais em espaços de interatividade e de partilha sem barreiras, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento” (ME; 2007). Este programa teve como medida muito impactante a distribuição de computadores portáteis denominados “Magalhães”, através do programa “e-escolinha”, que segundo o respectivo sítio oficial abrange “os alunos do 1.º ciclo do ensino básico”.

No âmbito do Plano Tecnológico de Educação, através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), do Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares e do Plano Nacional de Leitura foi promovido o concurso “Conta-nos uma história” a partir do ano letivo 2009/2010, com o objetivo de promover a realização de projetos desenvolvidos pelas escolas de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino

Básico que incentivem a utilização das Tecnologias digitais, dentro da sala de aula, nomeadamente as de gravação digital áudio.

Uma das iniciativas mais recentes do Ministério de Educação, surge em 2010, através da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) – *Aprender a Inovar com TIC* e que teve como objetivo a promoção da utilização educativa das TIC, com o intuito de melhorar as aprendizagens dos alunos, através da rentabilização dos equipamentos informáticos disponíveis nas escolas.

Em 2011, surgiu o projeto “Cata-Livros”¹¹, desenvolvido pela Fundação Calouste Gulbenkian/Casa da Leitura, trata-se de uma plataforma web que tem como objetivo familiarizar as crianças com os principais livros literários, com destaque para a produção nacional, o sítio apresenta diversas dinâmicas com caráter lúdico e interativo. Este portal destina-se essencialmente a leitores iniciais e medianos com idades compreendidas sensivelmente entre os 8 e os 12 anos e promove um conjunto de reflexões, atividades e práticas na área da promoção da leitura. A “Casa da Leitura”¹² é um projeto com duração de três anos, que tem como propósito capacitar os mediadores de leitura com ferramentas teóricas e práticas com intuito de criar uma rede nacional de autênticos promotores de leitura envolvendo crianças, jovens, professores, pais e bibliotecários, em simultâneo responde às dúvidas mais comuns sugerindo um conjunto de práticas destinadas às famílias e aos mediadores.

O projeto Voluntários de Leitura¹³, criado em 2012 pelo CITI – Universidade Nova de Lisboa, destina-se a potenciar o desenvolvimento de uma rede nacional de voluntariado na área da promoção da leitura, através da criação de uma plataforma digital, que será desenvolvida ao longo 2013, que estimula a adesão de voluntários e funciona como instrumento congregador de iniciativas de escolas, bibliotecas e outras organizações.

De forma resumida, podemos dizer que muito se tem feito para apetrechar as nossas escolas com equipamento informático e fazê-las dirigir-se em direção ao futuro onde as tecnologias digitais surgem de modo inevitável. Segundo Berrocso, Arroyo & Díaz (2010) as políticas que têm levado a cabo um conjunto de medidas para dotar as escolas com tecnologias, têm sido mais operativas e pouco ajustadas, porque não

¹¹ <http://catalivros.org/>

¹² <http://www.casadaleitura.org/>

¹³ <http://www.voluntariosdaleitura.org>

definem estratégias que guiem ou orientem o processo de integração das mesmas. É necessário, portanto, que a escola e os restantes ambientes educativos valorizem mais contextos situados na aprendizagem do que conteúdos, criando verdadeiras comunidades de prática e uma relação professor/aluno mais baseada na co-aprendizagem (Patrocínio, 2004).

Neste contexto, há ainda muito a fazer. É indispensável continuar a beneficiar as escolas com infraestruturas capazes de responder a este desafio da tecnologia, destacando o fato deste investimento ter de ser, infalivelmente, acompanhado por políticas de incentivo à formação dos professores nesta área, para que saibam fazer uso eficaz das tecnologias digitais e formar os alunos para uma realidade mais exigente.

2.2. As Tecnologias Digitais em contexto Educativo

*As opções fundamentais que envolvem a utilização educativa da tecnologia não são tecnológicas, mas pedagógicas.
(Ponte, 1997)*

Vivemos numa sociedade em constante mudança, onde domina o desenvolvimento tecnológico, a educação precisa de se adaptar às necessidades que daí decorrem e de estar preparada para enfrentar os novos desafios. É imprescindível que a escola se preocupe em acompanhar essa evolução.

Na última década, no nosso país tem havido um esforço acrescido para atualizar e melhorar as tecnologias digitais nas escolas. No entanto, Silva (2004) refere que apesar das orientações curriculares estabelecidas pelo Decreto-Lei nº6/2001 atribuírem às Tecnologias de Informação e Comunicação um grande valor no Ensino Básico, até ao ano letivo 2012/2013 ainda não tinham um estatuto disciplinar ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Consultando o sítio da Direção-Geral de Educação¹⁴, onde consta a Matriz Curricular do 1.º Ciclo, podemos concluir que as tecnologias de informação e comunicação não constam nas áreas disciplinares de frequência obrigatória, onde figura o Português, nem nas áreas não disciplinares, embora exista uma nota de rodapé que informa que as três áreas não disciplinares - Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a cidadania – “devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma.”

De acordo com Sanchez (s/d), as tecnologias digitais poderão ser utilizadas em contexto educativo para os mais variados fins, o que não implica que sejam integradas curricularmente. O autor distingue com clareza a integração curricular das TIC e a integração das TIC no currículo referindo que na integração curricular das TIC o intento é a atividade de aprendizagem, a ação pedagógica, enquanto que as TIC são as ferramentas que servem de veículo e estímulo à aprendizagem. Pelo contrário, quando se fala em integrar as TIC no currículo o centro de todo o processo é focado na tecnologia não na aprendizagem, sem um objetivo curricular. Sanchez (s/d) cita Grabe & Grabe (1996) e Dockstader (1999) que destacam que a integração curricular das TIC

¹⁴ <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=150#i>

ocorre quando estas se fundem confortavelmente com as planificações de aula dos professores, representando uma extensão dessas planificações e não uma alternativa ou um complemento às mesmas.

Tal como se apresenta no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho¹⁵, só no 7º ano é que as TIC passam a ser parte integrante do currículo como disciplina. Nos primeiros seis anos de escolaridade obrigatória, cabe ao professor titular de turma gerir o tempo e a frequência das atividades com recurso às tecnologias digitais. Tendo em consideração que as TIC no 1.º Ciclo não apresentam um estatuto disciplinar, ou seja, não constituem uma área curricular disciplinar, os professores devem promover a sua utilização de forma transversal ao currículo, articulando, deste modo, com as diferentes áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares como a área de projeto, a formação cívica e o estudo acompanhado. Deste modo, em concordância com o Decreto-Lei¹⁶ referido anteriormente “estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma” uma vez que este especifica os objetivos do currículo em função dos resultados esperados.

Estas orientações surgem no sentido de proporcionar condições favoráveis nas escolas nacionais para que os alunos do ensino básico aprendam com recurso às tecnologias digitais e adquiram competências nesta área, cada vez mais emergente na sociedade em que vivemos, de forma a compreender melhor a pertinência da sua utilização e adequação do seu uso às necessidades comunicacionais com que atualmente se deparam.

No entanto, realça-se o fato de que a presença e utilização das tecnologias digitais em sala de aula não garante, por si só, uma aprendizagem ou ensino mais eficazes. Para que tal suceda, é crucial que os professores selecionem as melhores metodologias, estratégias e recursos a utilizar tendo em conta os objetivos curriculares que se pretendem atingir, é importante também que possuam de igual modo conhecimentos, sobre as potencialidades pedagógicas das ferramentas informáticas

¹⁵ http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinosecundario/data/dgicd/Rev_Estrutura_Curricular/DL_n_139_2012_de_5_julho.pdf

¹⁶ <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=150>

disponíveis bem como das vantagens, limitações e riscos intrínsecos à sua utilização em contexto educativo.

Acreditamos que as resistências que surgem, ainda, nas escolas, por parte dos professores, devem-se em grande parte ao desconhecimento, a medos de utilização e à falta de reflexão sobre as possibilidades de trabalho, consulta e comunicação com as tecnologias digitais, segundo Brickner (1995) são, de fato, numerosas as razões para a resistência dos professores ao uso das tecnologias em contexto educativo e acrescenta que em alguns casos receiam o que isso trará de novo e as alterações que serão necessárias fazer na forma como trabalham, noutros casos receiam não poder dispor das condições necessárias para implementar as mudanças pretendidas, ou simplesmente não estão interessados em participar nessa mudança.

Assim, a sua integração em contexto escolar passa necessariamente pela naturalização e fluência do seu uso por parte do professor, como diz Papert (1997: 54), “o modo de alguém adquirir fluência em tecnologia é semelhante ao modo de adquirir fluência numa língua. A fluência vem com a utilização.” No seguimento deste pensamento, Moreira (2003: 15) alerta que a integração das tecnologias digitais se não forem acompanhadas de inovações pedagógicas afetarão meramente a epiderme das práticas educativas, mas não apresentarão melhoras substantivas das mesmas. Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) acrescentam que o uso significativo da tecnologia nas escolas vai muito além da sua simples implementação e que esta não mudará a educação, o que realmente importa é a forma como ela é utilizada. Desta forma, as tecnologias digitais surgem como potenciais ferramentas de contribuição para a aprendizagem, propiciando aos alunos a construção de conhecimentos com base nas suas próprias ações.

Em jeito de conclusão deste ponto, destacam-se os estudos realizados por Ponte (1997), Wang & Woo (2007), Coutinho & Lisboa (2011) que apesar de separados pelo tempo, acreditam que as tecnologias digitais proporcionam importantes vantagens, envolvem os alunos numa aprendizagem significativa, facilitam o pensamento crítico e sobretudo motivam os alunos para o processo de ensino. Por isso, cabe ao professor saber aproveitá-las, estimulando os alunos para aprendizagens mais ativas e atrativas e motivando-os para desenvolver as suas capacidades de utilização dos meios informáticos, que são vistos atualmente como meios ativos e

interactivos de criação e produção de aprendizagens promotoras da multicompetência, da multiquificação, autonomia e criatividade (Melo, 2005:33).

2.2.1. O contributo das tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências de Leitura e Escrita

A leitura e a escrita são indispensáveis no nosso quotidiano. Diariamente somos expostos a múltiplas situações que implicam estas tarefas. Estando as tecnologias cada vez mais presentes na sociedade e conseqüentemente ao alcance dos alunos, geram-se opiniões contraditórias relativamente à sua utilização. Se por um lado, são vistas como um mundo de possibilidades de acesso ao conhecimento, por outro, são encaradas como um impedimento à criação de hábitos de leitura e escrita nos alunos.

O potencial leitor e escritor do século XXI, o nativo digital, como refere Prensky (2001a), inclui nas suas estratégias de leitura e escrita ferramentas tecnológicas que não existiam anteriormente, utiliza ferramentas tecnológicas e digitais no seu dia a dia, mas precisa, talvez mais do que nunca, de desenvolver competências para aprender a compreender o que o rodeia, para agir com consciência crítica de modo a assumir a sua autonomia e cidadania em pleno. Por isso, é preciso que os responsáveis pela promoção da leitura e escrita, enquanto estratégias para desenvolver competências que se adquirem pelo envolvimento nas mesmas, não se alheiem do perfil do leitor/escritor que pretendem criar.

Gradualmente, a relação que o aluno tem com sala de aula tem vindo a sofrer mudanças. Grande parte das escolas a nível nacional foram invadidas por uma panóplia de equipamentos tecnológicos: o computador Magalhães, o PC, o projetor multimédia – datashow, o Quadro Interativo. Alguns professores e alunos utilizam também uma das mais recentes tecnologias digitais – o tablet. Diversos estudos comprovam que estas ferramentas quando bem utilizadas podem desenvolver positivamente as competências de leitura e escrita dos estudantes. No entanto, a sua utilização está ainda longe do que se pretende, não se usufruindo da totalidade do seu potencial. Por isso, há ainda um longo caminho a percorrer, quer ao nível dos professores, quer dos alunos.

O computador Magalhães tem, na opinião da ex-ministra de educação Maria de Lurdes Rodrigues¹⁷, um papel importante no incentivo à leitura nos primeiros anos de escolaridade, sendo um instrumento acessível aos alunos do 1.º ciclo e que poderá ajudar as crianças ao permitir o acesso a livros e conhecimentos.

A utilização de qualquer ferramenta pedagógica para executar determinada tarefa escolar deve ter vantagens e não ser apenas uma alternativa para poupar tempo ou trabalho. Desta forma, o uso das tecnologias digitais nas aulas de Língua Portuguesa é importante quando contribui para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita que, de outro modo, não seria tão eficaz.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), esta competência a que nos referimos diz respeito a uma noção abrangente que integra conhecimentos, capacidades e atitudes, a qual pode ser entendida como saber em ação ou em uso. Uma das competências gerais, delineadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, consiste em “usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (Ministério de Educação, 2001). O desenvolvimento desta competência faz-se através de um conjunto de operacionalizações transversais e específicas que, embora definidas a nível nacional, devem ser interpretadas e concretizadas no âmbito de cada escola de acordo com a realidade em que está inserida.

Operacionalização transversal

- Valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento.
- Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspetiva de construção pessoal do conhecimento.
- Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento.
- Promover o gosto pelo o uso correto e adequado da língua portuguesa
- Auto-avaliar a correção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspetiva do seu aperfeiçoamento.

¹⁷ <http://www.tvi24.iol.pt/sociedade/leitura-magalhaes-ministra-da-educacao-educacao-plano-nacional-de-leitura/1005285-4071.html>

Ações a desenvolver por cada professor

- Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso de língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos.
- Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso corretamente estruturado da língua portuguesa.
- Organizar o ensino valorizando situações de interação e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e criativas.
- Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa.
- Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa.

(ME-DEB, 2001:19)

Atualmente, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) são contempladas nos programas mais recentes de promoção da leitura, como forma de dar resposta aos fracos resultados obtidos pelos alunos, no que diz respeito à competência e hábitos de leitura em estudos de âmbito nacional da autoria de Sim-Sim e Ramalho (1993) e de âmbito internacional (PISA), pois são vistas como “ferramentas bastante importantes na promoção de hábitos de leitura e escrita, uma vez que são especialmente atraentes para as crianças (Ramos; 2010:44), podendo ser mais potenciadoras da leitura do que o livro tradicional ao motivar mais facilmente.

De acordo com vários autores, entre os quais, Krashen (2004) e Atwell (2007), a leitura recreativa adquire um papel fundamental no desenvolvimento das competências de literacia. Os estudos destes autores evidenciam que é através da leitura e do ato de ler de forma independente, que uma pessoa se torna leitora e, por consequência, melhora o seu desempenho ao nível da escrita, do vocabulário, da competência gramatical, da oralidade, essencialmente as suas capacidades de vir a dominar todas as outras competências necessárias no mundo global onde prevalece a utilização das tecnologias digitais. Na mesma linha de pensamento, Krashen (2004) conclui que as crianças ou jovens depois de adquirirem o hábito de leitura acabam por adquirir as competências necessárias para desenvolver a literacia.

As possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais no desenvolvimento de competências de leitura e escrita são inúmeras, com a utilização do computador é possível estabelecer uma nova relação com o texto e explorar a diversidade de géneros

textuais: livros, jornais, revistas, textos informativos, textos narrativos, entre outros e, conseqüentemente podem fazer diferentes tipos de leituras destas, destacando-se:

- a leitura seletiva: relacionada com um projeto com informação específica ou aprofundamento de um tema, tendo como base uma palavra-chave à volta da qual se centra a leitura;

- a leitura extensiva ou em profundidade que surge quando o leitor tem disponibilidade e aprofunda a leitura;

- a leitura em *zapping*: que é feita de forma rápida e seleciona a informação que considera pertinente e elimina a que não é relevante.

Desta forma, com o texto eletrónico, é possível ao leitor ter a liberdade de escolher o seu percurso, aumentando consideravelmente as possibilidades das operações de leitura e de escrita. Com a introdução das tecnologias digitais nas escolas estamos a assistir a “uma verdadeira revolução nas práticas de leitura e escrita” (Ferreiro, 2001), que trouxeram não só novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de ler e escrever.

Temos consciência que hoje os professores têm uma tarefa mais difícil em conquistar os alunos para os incomparáveis benefícios da prática da leitura e da escrita devido à elevada concorrência de diversas solicitações para a ocupação dos tempos livres. Mas apesar da presença de fatores negativos, a experiência demonstra ser possível transformar as tecnologias digitais, em potenciais aliados (Neves, Lima e Borges, 2007:6), estudo levado a cabo por Drogas (2007) comprova que, a interação com os computadores estimula a comunicação verbal e a colaboração entre as crianças.

Carr (2011, p.304) acrescenta que “é difícil resistir às seduções da tecnologia, e na nossa era de informação instantânea, os benefícios da velocidade e da eficiência parecem ser genuínos, e seu desejo, indiscutível.” Deste modo, parece evidente que a escola deva privilegiar nos seus projetos pedagógicos a dimensão da cultura digital, de forma a ir ao encontro dos interesses dos alunos, motivando-os, assim, para a aprendizagem da leitura e da escrita.

2.2.2. O uso das ferramentas digitais no processo da Leitura e da Escrita

Os professores admitem que a escola está desatualizada quando comparada com a sociedade e que os alunos cada vez se mostram mais desmotivados pelas atividades escolares tradicionais. Por essas razões, arriscam introduzir as tecnologias digitais nas práticas letivas e fazem uso de ferramentas digitais, sem terem um conhecimento profundo do seu potencial pedagógico. Deste modo, a introdução das ferramentas digitais restringe-se, em muitas situações, a evidenciar o seu carácter atractivo sem que se vá ao encontro dos pontos essenciais dos processos pedagógicos, tais como: o currículo, a avaliação, a relação professor-aluno, as novas formas de aprender e de construir o conhecimento.

Nesta perspetiva, visando melhorar o processo da leitura e da escrita e despertar o interesse dos alunos para estas tarefas de aprendizagem, podem ser introduzidas nas práticas letivas o uso de ferramentas computacionais como: o processador de texto Word 2007, o Powerpoint 2007, o PhotoStory 3, que são softwares pré-instalados no computador portátil Magalhães, e o Audacity.

Há algumas décadas, Kocham (1990, p. 21), refere no seu estudo que o computador é usado cada vez mais na sala de aula como instrumento de escrita, explorando o potencial dos processadores de texto no ensino-aprendizagem da escrita. Aponta, ainda, as vantagens que o processador de texto tem sobre a escrita manual, pois no computador o texto não é fixo e pode facilmente ser alterado a qualquer momento. Filipe et alii (1990) aponta, também, diversas potencialidades num estudo realizado com alunos do 1º ciclo nomeadamente o desenvolvimento do poder criativo e estético, o aumento da auto-confiança e o espírito de entre-ajuda. Estudos de Machado e Azevedo (1990, p.66) comprovam que o uso do computador para produzir textos livres, histórias, diálogos e transcrição de entrevistas tornaram as crianças mais sociáveis, criativas, autónomas, desinibidas, confiantes e ativas.

Mais recentemente, Carvalho (2011, p.40) defende que o excessivo protagonismo do manual escolar dado pelos professores deve ser repensado, perspetivando o ensino contando com os dispositivos digitais como recurso, pois estes podem ser meios para incrementar o domínio da competência na área da leitura e da escrita.

Nery (2008) no seu estudo identificou, também, algumas potencialidades no uso de ferramentas digitais nomeadamente na realização da leitura em ambiente digital, verificando que o leitor é um agente dinâmico, surgindo a função da interação.

2.2.2.1. Microsoft Office Word

Nas últimas duas décadas, centenas de estudos examinaram o impacto dos processadores de texto na escrita dos alunos. Os estudos de investigação já realizados relativamente à utilização do processador de texto em atividades de escrita são difíceis de interpretar uma vez que as conclusões variam muito de estudo para estudo de forma a ser possível retirar uma conclusão geral (Bangert-Drowns, 1993), desta forma, “muitos dos supostos benefícios do processador de texto ainda não foram confirmados pelas evidências das pesquisas.” (Salomon, Kosminsky & Asaf, 2003)

O processamento eletrónico de texto, de acordo com Landow (1995), representa a mudança mais importante na tecnologia da informação e comunicação desde o aparecimento do livro impresso, carregando a promessa ou a ameaça de produzir mudanças tão radicais na nossa cultura como aquelas produzidas por Gutenberg. Por isso, seria de esperar que os programas orientadores do ensino básico se referissem à possível contribuição das tecnologias digitais, particularmente do processador de texto, no processo de leitura e de escrita, o que ainda não acontece.

De acordo com Santos (2006), o 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. Nery (2008), acrescenta ainda que a apropriação de textos digitais se revestem de “experiências múltiplas, graças às possibilidades de controlo sobre a sua edição.”

Talvez nenhum outro recurso tecnológico teve um impacto tão grande na educação como o processador de texto. Não só o processador de texto oferece alta versatilidade e flexibilidade, como também é um software instrucional. Os professores podem usá-lo para suportar qualquer tipo de instrução dirigida ou atividade construtivista, tornando-se hoje o software mais utilizado na educação

2.2.2.2. Podcast

Nas últimas décadas, o áudio tem sido utilizado pelos docentes, com algum sucesso, nas suas práticas educativas. A utilização de gravadores, leitores de cassetes, leitores de CD e Dvd e mais recentemente os mp3 e os mp4, está longe de constituir inovação no contexto educativo. No entanto, atualmente, a facilidade de produção e divulgação de podcasts tem permitido a difusão de atividades desenvolvidas em sala de aula, permitindo uma maior interatividade e intercâmbio de conteúdos temáticos.

O podcast é um ficheiro áudio ou vídeo, distribuído através da internet e subscrito através da tecnologia RSS (Really Simple Syndication) de modo gratuito. Depois de descarregado pode ser facilmente reproduzido num computador, telemóveis, consolas de jogos portáteis ou leitores de MP3/MP4.

De acordo com Moura e Carvalho (2006a) e Geoghegan & Klass (2005) o primeiro Podcast surgiu no final de 2004 por Adam Curry, antigo Vídeo Jockey do canal de música MTV e pelo programador Dave Winer, a palavra resulta da aglutinação do nome do leitor portátil de vídeo e áudio da Apple (iPod) com a transmissão de informação rádio e televisão (broadcast). “[...] Os *podcasts* são de fácil utilização, gratuitos e permitem a utilização de áudio, textos, imagens, vídeos e hipertexto.” (Coutinho; Bottentuit, 2007, p. 6)

Diversos estudos já realizados encontram enormes potencialidades no podcast, Moura e Carvalho (2006b) referem que com a utilização do podcast os alunos se sentem produtores da informação dando mais valor à aprendizagem dado que, aquilo que produzem, é útil para a sua aprendizagem individual e para a aprendizagem coletiva dos envolvidos no projeto. Os mesmos autores concluem também que o *podcast* é uma ferramenta excelente no ensino de línguas, pois permite aos alunos praticar a oralidade e a audição da pronúncia correta. O podcast pode também ajudar a desinibir alunos tímidos pois permite-lhes falar para o microfone em privado, em vez de enfrentarem os colegas e pode constituir uma forma de terapia para alunos com alguns problemas de dicção. Há estudos que comprovam que quando os alunos passam a ser produtores de *podcasts* se envolvem mais na elaboração do guião, aprendendo melhor e trabalhando colaborativamente (Cruz & Carvalho, 2007).

Existem diversas potencialidades na utilização do *podcast* em educação referenciadas por Bottentuit e Coutinho (2007) nomeadamente a facilidade de criação e

publicação que o tornam acessível a qualquer pessoa, basta ter um computador, uma ligação à Internet e um microfone; a variedade de conteúdos que permite criar, dependendo do fim para o qual vai servir. Por exemplo, pode ser utilizado para consolidar ou complementar conhecimentos. Proporciona uma aprendizagem mais eficaz e um maior envolvimento por parte dos alunos na preparação da informação a ser disponibilizada, caso sejam eles os *podcasters*. O fato dos alunos realizarem as suas próprias gravações faz com que tenham uma maior preocupação em preparar um bom texto e a disponibilizar um material correto e coerente que vai ser ouvido pelos colegas; para além disso, a reprodução das gravações permite ao aluno auto-corriger-se, potenciando a evolução na leitura.

Edirisingha, Rizzi, Nie e Rothwell (2007) referem que é devido ao carácter lúdico e inovador do *podcast* que torna a aula mais atrativa. Como geralmente, os trabalhos no *podcast* são realizados em grupos e os estudos mostram que a aprendizagem colaborativa tem vantagens sobre a individualizada destaca-se assim mais uma vantagem na utilização desta ferramenta na prática pedagógica.

O *podcast* é um recurso de primordial importância quando o professor analisa/reflete com os alunos o nível de desempenho na leitura – correção, fluência, expressividade e compreensão (Pereira e Pimentel, 2009) deve ser entendido como mais uma ferramenta *web* que pode ser utilizada em contexto pedagógico e que possui características específicas e diferenciais que podem e devem ser combinadas com outros métodos e com outras ferramentas tendo como objetivo principal a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para Moura e Carvalho (2006a), o *Podcast* parece funcionar bem com alunos motivados, que possuam competências a nível tecnológico e ainda quando o propósito que determinou a sua conceção vai de encontro às necessidades dos alunos.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico¹⁸, os princípios orientadores para o 1.º ciclo potenciam o desenvolvimento da competência de comunicação que deverá privilegiar, a nível da interação oral, a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas consideradas pertinentes (audição e reprodução de rimas, poemas...) (Abrantes, 2001: 46). O *podcast* pode ser

¹⁸ <http://esna.ccbi.com.pt/file.php/1/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>

uma ferramenta que ajuda o professor quando este encontra estratégias eficazes na sua utilização e no desenvolvimento das competências dos alunos.

Um podcast pode ser criado fazendo recurso a softwares de áudio, softwares de vídeo ou a ferramentas da Web 2.0. Nesta investigação foi utilizado o Audacity¹⁹ para a criação de podcasts áudio.

2.2.2.3. Audacity

O Audacity é um software para edição de áudio gratuito. O programa pode ser descarregado gratuitamente da Internet e está disponível para Mac OS X, Microsoft Windows e GNU/Linux e pode ser usado como recurso na intervenção pedagógica. Alameen (2007) acrescenta que a sua interface amigável torna esta ferramenta de fácil utilização para estudantes de todos os níveis de proficiência. Tornando possível a gravação de podcasts e mediação de materiais áudio de acordo com a sua literacia digital.

Existem inúmeras possibilidades de aplicação do Audacity em contexto educativo podendo ser utilizando em diversas atividades curriculares, embora no nosso estudo tenha sido aplicado apenas na área curricular de Português.

Este recurso permite a viabilização da gravação áudio, edição e a inserção de toda a sonoplastia, permitindo ao aluno ouvir e ter uma perceção da sua entoação, dicção/pronúncia, velocidade de leitura e volume de colocação da sua voz na leitura de textos, proporcionando momentos de auto-avaliação da expressão oral o que faz com que este software tenha um grande potencial pedagógico.

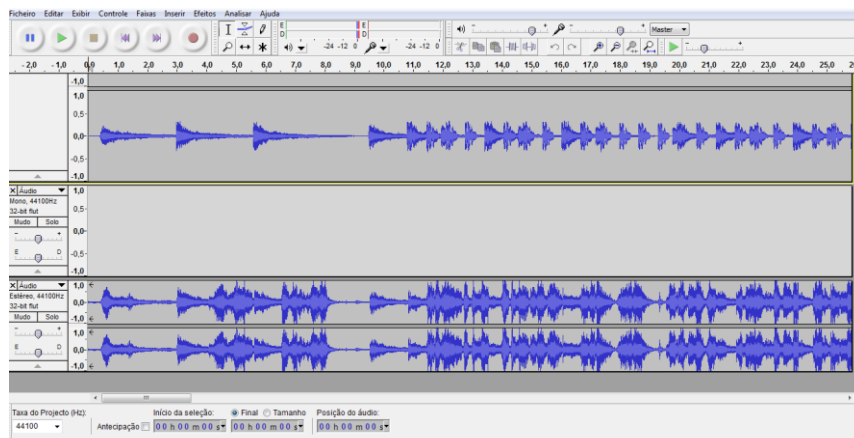


Figura 2. Excerto de gravação com o programa Audacity

¹⁹ Disponível em: <http://audacity.sourceforge.net>

2.2.2.4. Software de apresentação

Há neste momento, uma opinião generalizada, por parte dos professores, de que os alunos são cada vez mais exigentes, precisando de mais estímulos para se sentirem motivados e interessados na aprendizagem.

São diversos os softwares de apresentação multimédia que têm como objetivo a apresentação de conteúdos (Prezi, Google Docs, Zoho Show,...) no entanto privilegia-se o Microsoft PowerPoint pela sua difusão.

Sabemos que a linguagem escrita associada à imagem visual pode possibilitar uma dinâmica de aula mais interessante para os alunos, por isso o Powerpoint pode ser utilizado como ferramenta auxiliar na promoção das atividades de leitura e produção de textos, possibilitando aos alunos apresentações dos trabalhos perante a turma, sendo um modo de provocar discussões entre alunos-professor e consequentemente proporcionar avanços na aprendizagem.

Com o programa Powerpoint é possível construir apresentações eletrónicas interativas de forma fácil e intuitiva, contendo texto, figuras, cores, animação, gráficos, elementos de áudio e vídeo, contribuindo para uma melhor apresentação das mesmas tendo em conta o objetivo a que se destinam, podendo, deste modo, servir diversas finalidades educativas e adequada a alunos do 1.º ciclo.

A Universidade Central da Florida (2012) identifica diversos benefícios potenciais com a utilização deste programa, dos quais destacamos:

- O aumento da espontaneidade e da interatividade;
- O aumento do impacto visual;
- A união de vários estilos de aprendizagem;
- A melhoria do foco da audiência.

No entanto é preciso ter em conta que a construção de Powerpoints, como qualquer outra ferramenta computacional, só é eficaz na aprendizagem se for utilizada, por parte do professor, uma estratégia metodológico-pedagógica adequada.

2.2.2.5. PhotoStory

O Microsoft PhotosStory para o Windows é uma ferramenta computacional gratuita, que permite ao utilizador criar filmes/histórias com imagens estáticas, efeitos visuais, texto e áudio, apresentados em slideshow. A sua utilização pode apresentar diversas potencialidades no que diz respeito ao desenvolvimento de múltiplas competências associadas à leitura e escrita, ao proporcionar aos alunos uma diversidade de atividades relevantes nesses domínios e ao envolvê-los na criação de projetos, proporcionando-lhes uma aprendizagem e pensamento crítico e criativo.

Este storytelling digital pode ser usado como uma atividade de pós-leitura em sala de aula, através da criação de histórias digitais. Com esta atividade, a oralidade e a escrita dos alunos pode ser melhorada através da produção e narração das suas histórias digitais.

A Universidade Houston (2011) citada por Yang (2011) identifica neste tipo de software uma série de benefícios educacionais. Lowenthal (2009) citado por Yang (2011) refere que a literacia no século XXI não inclui apenas ler e escrever, mas também a capacidade de empregar o maior número de literacias. Deste modo este tipo de ferramenta digital pode ajudar os alunos a desenvolver esta capacidade.

2.3. A Leitura

A aprendizagem da leitura é uma peça representada por três atores. O ator principal é sem dúvida o aprendiz e os outros dois a família e a escola. (Morais, 1997, p. 271).

A leitura não foi sempre como a que realizamos hoje, o Homem não leu sempre da mesma forma, a prática da leitura possui uma história. Diversas revoluções da leitura alteraram os seus gestos e hábitos. Estes foram-se alterando de acordo com o tempo e o espaço, os objetos lidos e as motivações de leitura. Novos comportamentos são criados, outros se extinguem.

A leitura tornou-se, atualmente, uma das ferramentas indispensáveis à vida em sociedade. O sucesso escolar, o sucesso profissional, a liberdade e a ascensão social, bem como a autonomia do cidadão, dependem, em grande parte, da capacidade de leitura (Borges, 1998). Desta forma, ler é uma necessidade básica para viver em sociedade, é a leitura que permite o acesso à cultura, ao conhecimento.

Hoje, podemos afirmar que nos encontramos diante uma vertiginosa diversidade de situações de leitura e de experiências textuais. O livro impresso rivaliza com o livro eletrónico. A transmissão em formato electrónico dos textos e as formas de ler que ela exige indicam uma actual revolução, pois “é ao mesmo tempo uma revolução da técnica de produção e de reprodução dos textos, uma revolução das práticas de leitura (Furtado, 2006: 23). Roger Chartier (2002), citado por Furtado (2003) sublinha que, o momento em que nos encontramos configura uma revolução mais radical do que todas as anteriores. Surgem, à nossa volta, suportes digitais que permitem a leitura: computadores, tablets, smartphones. Emerge exponencialmente o conceito de leitura virtual, no quotidiano da sociedade. Os dois excertos de artigos²⁰ que a seguir se apresentam são exemplos ilustrativos dessa mesma realidade atual (Figura 3).

²⁰ Disponível em <http://www.tvi24.iol.pt/tecnologia/leitura-criancas-computadores-tablets-livros-tvi24/1450576-4069.html> e http://www.in.pt/paginainicial/interior.aspx?content_id=2048546#_page0 (recuperados em 2013, maio 18).



Figura 3. Exemplos ilustrativos da preferência das crianças relativamente aos suportes de leitura

Desta forma, ler na era digital implica rever práticas em contexto educativo. É por isso necessário desenvolver práticas de ensino renovadas, de modo a conduzir as crianças à descoberta de diferentes tipos de interação com a oralidade e com a escrita, propiciando processos de leitura eventualmente mais apelativos para a criação do imaginário infantil.

Com o intuito de se identificarem e proporem estratégias eficientes para a promoção da leitura, importa esclarecer, inicialmente, algumas conceções teóricas sobre a leitura.

2.3.1. Conceções sobre a leitura

A leitura contrariamente a outras áreas do desenvolvimento humano não se adquire espontaneamente (Silva, 2003). A sua aprendizagem exige o ensino direto e não termina com o domínio da correspondência grafema-fonema, prolonga-se, sim, ao longo da vida (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; Sim-Sim, 1998).

Segundo Rebelo (1993) ler é “extrair um significado, com base em sinais gráficos convencionais. Compreende-se que isso exige do sujeito determinadas capacidades e operações cognitivas, que condicionam o nível de compreensão da mensagem.” Podemos, deste modo, afirmar que o processo de leitura é complexo, o mesmo autor acrescenta que este processo tem intrínsecos a si determinados elementos naturais como: a perceção, que se entende como o reconhecimento das palavras do material escrito; a compreensão, a obtenção de conhecimento do sentido

da frase ou do texto; a interpretação da mensagem, pela atribuição de uma significação pessoal; a apreciação, ou seja, a análise e avaliação da mensagem escrita; e a aplicação, a utilização da mensagem recolhida pelo leitor conferindo-lhe os fins que pretende.

Percebe-se, assim, uma primeira estratégia a ser implementada pelo professor, que é desenvolver a prática da leitura fundamentada nos cinco parâmetros de capacidades e operações cognitivas mencionados acima.

Tendo em conta as diversas definições de leitura descritas por diversos autores podemos concluir que uma leitura aprofundada e completa passa por múltiplos processos, sendo necessário considerar o papel do leitor, do texto e o envolvimento entre ambos.

Diversos autores têm assinalado diferenças significativas entre ler em papel e ler num ecrã de computador: a duração do tempo de concentração, a velocidade leitora, a precisão alcançada na mesma, o grau de compreensão e a memorização (Bélisle, 2003; Bonneville, 2000; Kerr & Symons, 2006; Peronard, 2007). Os autores citados verificaram que o texto no ecrã demora mais tempo a ser lido do que o texto impresso. A compreensão do texto é mais eficiente quando é lido o texto impresso, mas o seu conteúdo é melhor recordado quando este é lido no ecrã. No entanto, os dados revelados nos estudos apontados não permitem retirar conclusões definitivas relativamente aos benefícios implícitos na escolha entre a leitura em suporte de papel e em suporte digital.

Na leitura, seja em suporte digital ou de papel, é fundamental a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto.

2.3.2. Fluência, acuidade e compreensão leitora

Os alunos que frequentam o 3.º ano devem já dominar as regras de correspondência grafema-fonema e fonema-grafema mas surgem, neste ciclo, novos desafios na leitura como a fluência, a acuidade e a compreensão leitora. Estas competências, no entanto, não são independentes umas das outras, influenciam-se e desenvolvem-se simultaneamente (Applegate, Applegate & Modla, 2009).

O modo como os alunos lêem está dependente de vários fatores, nomeadamente o interesse, a fluência na leitura, a acuidade e a compreensão leitora.

No caderno de aprendizagem da leitura e da escrita²¹, refere-se que a fluência constitui um excelente indicador da eficiência da leitura sendo medida pelo número de palavras corretamente lidas durante um minuto. Os autores Gonçalves, Tristão, Branco & Correia (2009) acrescentam outras variáveis como: a correção na leitura (medida pela percentagem de palavras corretamente lidas no texto); e a qualidade da leitura (medida através da aplicação da Escala de Leitura Oral). A fluência da leitura oral, apresenta-se, desta forma, como uma competência crucial de um leitor hábil.

De acordo com Sim-Sim (2007b), um bom nível de compreensão leitora de textos resulta da junção de quatro fatores: a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras; o conhecimento da língua de escolarização (especificamente o domínio lexical); a experiência individual de leitura e as experiências e conhecimento do mundo por parte do leitor.

2.3.3. A motivação para a Leitura

A motivação tem sido avaliada e muito debatida nas últimas décadas por psicólogos e pedagogos, com o intuito de estudar e compreender melhor os comportamentos do ser humano.

Para ler com prazer é necessário que o aluno esteja motivado, de modo a que leia por gosto e não por obrigação. Desta forma, é necessário levar os alunos a descobrir as suas próprias motivações para ler, podendo estas ser intrínsecas, quando os motivos “são satisfeitos por reforços internos, de origem biológica, não estando dependentes de objetivos externos” (Sprinthall & Sprinthall, 2007: 507) ou extrínsecas quando dependem “de necessidades que têm de ser satisfeitas por reforços externos” (Sprinthall & Sprinthall, 2007: 508). Neste sentido, destaca-se, primeiramente, o papel da escola nesta tarefa, pois muitos agregados familiares não podem ou não querem cumprir esse papel, que visa proporcionar às crianças e aos jovens experiências de

²¹ O caderno de aprendizagem da leitura e da escrita é um documento elaborado pela DGIDC – Ministério de Educação e Ciência, representa um meio privilegiado de apoio à planificação e organização do ensino e apresenta especial relevância para o GAVE, pois constitui-se como um referencial para a avaliação interna e externa. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/data/dgicd/noticias/Metas/Caderno_Aprendizagem_da_Leitura.pdf

leitura que “despertem ou reforcem o prazer de ler, induzam a aquisição de hábitos de leitores e através deles o desenvolvimento da literacia”(Alçada; 2005:5).

Na teoria da aprendizagem de Bruner (1966), o psicólogo refere que a motivação “específica as condições que predispõem um indivíduo para a aprendizagem” e que “só através da motivação intrínseca se sustem a vontade de aprender”, embora não desvalorize a importância dos estímulos e das recompensas externas, para o desenvolvimento das aprendizagens, acreditando que estes podem ser uma ajuda, para impulsionar as aprendizagens e verificar a repetição de determinadas ações e comportamentos pretendidos.

Por isso, é fundamental incutir nas crianças e jovens o gosto pela leitura, motivando-os e encorajando-os a lerem por prazer, por gosto e não por obrigação. Apesar da realidade concreta se apresentar complexa e imprevisível, consideramos que é necessário que o professor tenha em atenção a diversidade de estilos motivacionais existentes na sala de aula e seja capaz de adaptar a sua prática pedagógica a essa multiplicidade. Assim, deverá optar sempre por uma prática pedagógica diversificada, visando promover a motivação (intrínseca, extrínseca ou combinada) do maior número de alunos.

Santos (2006), referenciado por Bento e Lencastre (2012:339) definem estratégias possíveis para trabalhar a leitura, centrada na motivação para a mesma, tais como: a criação de materiais para a leitura, relacionada a atividades que implicam a produção de textos pelos próprios alunos e a sua divulgação; trazer para a aula elementos de transmissão e compreensão da leitura, nomeadamente objetos multimédia que impliquem uma grande interação com os alunos; diversificar as experiências de leitura dos alunos, recorrendo a atividades que façam recurso a diversas formas de ler o mesmo texto.

2.3.4. A Aprendizagem da Leitura no 3.º ano de escolaridade

“Se se preconiza a autonomia na aprendizagem, é fundamental dotar os jovens de um conjunto de ferramentas que lhes permitam tomar-se sujeitos ativos do seu processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. A leitura constitui, sem dúvida, uma dessas ferramentas” (Santos, 2000, p.15).

Aprender a ler bem é um processo complexo e longo que necessita de ensino explícito de estratégias. A conceção dos processos de ensino e de aprendizagem sofreram grandes alterações ao longo das últimas décadas, o aluno deixou de ser considerado um recetor passivo de informação e estímulos oferecidos pelo professor e passou a ser um “elemento ativo do processo de aprendizagem, e um processador ativo de informação. Ele filtra os estímulos que lhe vêm do meio, de acordo com as estruturas mentais e percetivas de que dispõe.” (Miranda, 2002; p.101)

Deste modo, citando caso análogo, podemos dizer que quando é apresentado um texto na aula, os alunos retêm diferentes elementos. Estas diferenças derivam das estruturas mentais e percetivas de cada aluno. Portanto, a aprendizagem não depende unicamente da informação fornecida pelo professor, mas da forma como essa informação é exibida e do modo como o aluno a processa e representa.

De acordo com Vygotsky (1979), as aprendizagens influenciam inequivocamente o desenvolvimento do pensamento e através delas, este transforma-se num processo que modifica continuamente os dados anteriores.

Assim, a leitura é um processo interativo entre o pensamento e a linguagem, a habilidade de leitura depende, da relação que cada leitor consegue estabelecer entre o seu conhecimento linguístico e o seu conhecimento do que o rodeia. Por isso, torna-se premente que ensino-aprendizagem da língua materna seja organizado de forma a que todas as outras componentes curriculares do ensino básico contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento de capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português (n.º7 do artigo 47º)²².

O programa de Português²³, para o 3.º ano do Ensino Básico, mais especificamente para a leitura, apresenta os seguintes objetivos:

²² Disponível em: <http://portal.ua.pt/projectos/resea/legis/32.htm>

²³ O programa de Português, para o 3.º ano, foi homologado em março de 2009, entrando em vigor no ano letivo de 2012-2013. Disponível em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11>

- Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento.
- Ler para formular apreciações de textos variados.
- Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória.
- Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.

(ME, 2009)

Tendo como texto de referência o programa acima referido, as Metas Curriculares de Português²⁴, para o 1º Ciclo, centram-se no que desse mesmo programa é considerado ideal que os alunos aprendam. Tendo em conta o nosso estudo, daremos especial enfoque aos domínios de referência da Educação Literária, da Leitura e Escrita, aos objetivos e aos descritores de desempenho propostos para o 3.º ano, que aprofundaremos mais adiante (2.4.3). Importa, agora, compreender a importância do papel dos principais intervenientes na promoção destes domínios.

2.3.5. O papel da família e da escola na promoção da leitura e da literacia

Atualmente, a sociedade exige que a escola, com a ajuda da família e o meio envolvente, forme cidadãos ativos, independentes, conscientes e críticos. Torna-se cada vez mais premente dominar a leitura, para se poder viver em sociedade, para se ser bem aceite e para poder usufruir condignamente dos vários recursos que ela põe ao nosso dispor. Deste modo, o papel da disciplina de Língua Portuguesa no Currículo do Ensino Básico tem grande relevância.

Ser leitor no século XXI exige da parte do aluno esforço, vontade e acima de tudo motivação. A aprendizagem da leitura não se trata só da descodificação alfabética, prende-se também com a compreensão da informação escrita, é um processo de construção de significado e atribuição de sentido.

²⁴ Foi consignado no Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012 que o desenvolvimento do ensino fosse orientado por Metas Curriculares cuja definição organiza e facilita o ensino. Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf

Cabe à escola ter um papel importante na resolução de problemas de literacia, desta forma, é urgente intensificar as medidas que se relacionam com a alteração da abordagem escolar da compreensão da leitura.

A prática da leitura deve e tem que ser realizada com regularidade dentro e fora da sala de aula, para que os alunos desenvolvam efetivamente hábitos de leitura.

Alguns estudos têm demonstrado que é em casa, ou pelo menos fora da escola, que as crianças fazem um uso das tecnologias digitais do qual recolhem maior proveito. Pois, para além de terem uma maior liberdade na sua utilização, é aí que melhoram as suas competências, devido ao fato de não estarem limitados a usos mais utilitários da tecnologia. O PISA 2009, *Students on Line* (OCDE, 2011) divulga que a frequência de uso do computador em casa, particularmente para lazer, está associado positivamente a competências de navegação e desempenho na leitura digital, enquanto a frequência do uso do computador na escola não. Este relatório conclui que estes resultados sugerem que os alunos estão a desenvolver a competência de leitura digital principalmente através do uso do computador em casa realizando tarefas do seu interesse.

Na perspetiva de Nina (2008) existem quatro fatores principais para a promoção da leitura: a disponibilidade do livro, a criação de oportunidades de leitura; o envolvimento do professor e a leitura em voz alta. Destes, destacam-se o acesso ao livro e a criação de oportunidades de leitura, que promovem o gosto pela leitura.

O papel da família na promoção da leitura e literacia é reconhecido como muito valioso, ainda que nem todas elas possuam as capacidades necessárias para prestar o apoio requerido aos seus filhos. O choque entre gerações nem sempre permite que os pais exerçam com segurança o seu papel de educadores, bem como os limitados recursos económicos, culturais e educacionais da família colocam os seus filhos em nítida desvantagem.

2.4. A Escrita

*A escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o contrário.
(Emília Ferreiro, 2007, p.21)*

O avanço das tecnologias digitais tem vindo a interferir diretamente nas atividades comunicativas humanas, desafiando os professores à renovação da sua prática profissional. Com a entrada dos computadores nas escolas tem vindo a produzir-se transformações no ato de escrever, conduzindo a produção escrita rumo à velocidade de execução. No entanto, é preciso ter em conta que qualquer que seja o suporte utilizado, o processo de escrita é complexo e exige diferentes tipos de operações cognitivas. Nesta perspetiva, é crucial que o professor acompanhe o aluno ao longo de todo o período da produção de escrita, dando *feedback* de modo sistemático, quer seja através de correções e apresentação de modelos de escrita, quer seja levando o aluno a procurar e escolher formas alternativas na produção do seu texto.

2.4.1. O ensino da escrita

A estreita relação entre a escrita e a escola é reconhecida por todos os atores sociais, estabelecendo-se uma relação a variados níveis, sendo essencial aprender várias escritas para que o processo de socialização escolar se realize integralmente e se atinja o sucesso desejado. É necessário que se criem condições favoráveis para a realização de atividades de escrita na escola pois “nada é tão complexo quanto conseguir suscitar o gosto e a motivação para a escrita” (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010). Por isso, é imperativo que a escola, como instituição educativa, assuma essa função, sendo capaz de ensinar e tornar mais proveitosas as expressões oral e escrita.

No ensino da escrita não se pretende que esta seja condicionada a todo o momento pelo professor, mas direccionada por ele. Deve ser dada aos alunos liberdade de escolha para escrever sem que exista uma preocupação excessiva com o tempo. O professor deve motivar o aluno a adotar para si práticas de escrita, sendo estas motivo de prazer, não de obrigação e de censura.

O desafio do ensino da escrita na escola prende-se com a conquista dos alunos para que:

“(...) cheguem a ser produtores da língua escrita conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como copistas que reproduzem – sem um propósito próprio – o escrito por outros, ou como recetores de ditados cuja finalidade – também estranha – se reduz à avaliação por parte do professor. (...) O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação, para se constituir realmente num objeto de ensino (...) chegar a leitores e produtores de textos competentes e autónomos (Lerner, 2002, p. 27-29).

Para Vygostsky (1984), a escrita precisa de ser ensinada como algo relevante para a vida, pois apenas deste modo ela se poderá desenvolver não como “hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa da linguagem”(p.133). Atualmente, nas nossas escolas, continua a valorizar-se na produção escrita especialmente a ortografia, relegando para segundo plano outras funções da escrita.

Saber escrever com correção não é simplesmente uma qualidade inata. É possível, ao longo da vida, melhorar a capacidade de escrita e transmiti-la aos outros. A formação de escritores e leitores competentes é pois uma das tarefas primordiais da escola.

2.4.2. O papel da escola na formação de leitores e escritores

O ênfase dado pela escola à leitura e à escrita tem sido direcionado para produzir algo para ser corrigido e pouco se tem tratado de uma prática voltada para despertar o gosto por ler e escrever. É frequente ouvirmos os professores a queixarem-se que os alunos não se sabem expressar. No entanto, os alunos têm apontado que a escola os leva a ler e a escrever textos desprovidos de significado para as suas vidas e realidade em que vivem, os professores continuam a pedir para fazerem cópias e repetirem palavras descontextualizadas.

Quem é que não se recorda dos ditados de palavras e das regras gramaticais memorizadas sem que se soubesse em que situação poderia aplicá-las?

Atualmente, as exigências comunicativas orais e escritas são diferentes das que eram pedidas no passado; numa sociedade de informação, compete também à escola ensinar o acesso e a manipulação de materiais *on-line*, e embora a escola esteja a fazê-lo tem tido alguma dificuldade em andar à velocidade a que a sociedade está a avançar (Sim-Sim, 2007a).

Estamos conscientes, à semelhança de Inês Sim-Sim (2007b), que a escola desempenha um papel imprescindível na aprendizagem da linguagem escrita. Ao contrário da língua oral, que a criança adquire no contexto familiar natural e espontaneamente, o domínio da vertente escrita da língua exige o ensino explícito e sistematizado de quem ensina, o professor, e a vontade consciente de aprender por parte do aluno.

Embora a escola continue a ser o espaço primordial para a promoção da leitura e da escrita, logo um dos locais de excelência para realizar o tão desejado encontro do aluno com os suportes escritos que a despertará para a leitura-prazer, a verdade é que, segundo Perrotti (1990), a escola não o ajuda a seduzir-se por esta. No entanto, as práticas discursivas de leitura e de escrita devem ser vistas como fenómenos sociais que transpõem os limites da escola.

É pois, uma das funções primordiais da escola fazer de cada aluno um leitor/escritor fluente e crítico, apto para usar a leitura e a escrita para obter a informação, organizar o conhecimento e desfrutar delas recreativamente.

2.4.3. Metas Curriculares de Português no domínio da Leitura e Escrita, e da Educação Literária no 3.º ano de escolaridade

O Ministério de Educação e Ciência divulgou, em agosto de 2012, as Metas Curriculares do Ensino Básico. Este documento representa um meio privilegiado de apoio à planificação, à organização do ensino e à avaliação, constituindo uma ajuda para o professor nas escolhas das estratégias a seguir. As metas surgem como linha orientadora com especial importância para o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) na execução das Provas Nacionais e como apoio para os encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos.

O Ministério de Educação e Ciência²⁵ (2012) refere que como princípios orientadores se estabeleceu que, sendo específicas de cada área disciplinar, as metas deveriam identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as

²⁵ O Ministério de Educação e Ciência homologou, a 10 de agosto de 2012, as Metas Curriculares para o Ensino Básico no Despacho n.º10874/2012, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º155
<http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/mantenha-se-atualizado/20120803-metas-curriculares-eb.aspx>

capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição.

Para o nosso estudo interessa destacar o documento referente à disciplina de português para o 3.º ano, sublinhando o domínio da Leitura e Escrita (LE3) associada a um conjunto de objetivos. Tendo em conta a dimensão da dissertação e a especificidade dos descritores de desempenho²⁶ remetemos para a sua consulta online.

- “Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas.
- Ler em voz alta palavras e textos.
- Ler textos diversos.
- Organizar os conhecimentos do texto.
- Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo.
- Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos.
- Monitorizar a compreensão
- Desenvolver o conhecimento de ortografia.
- Planificar a escrita de textos.
- Redigir corretamente
- Escrever textos narrativos, informativos, dialogais e diversos.
- Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação.
- Rever textos escritos.”

(ME – DGIDC, 2012; p.21-25)

Destaca-se, também o domínio da Educação Literária (EL3), associada também a um conjunto de objetivos.

- “Ler e ouvir textos literários.
- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos.
- Ler para apreciar textos literários.
- Ler em termos pessoais.
- Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.”

(ME-DGIDC, 2012; p.25-26)

As metas curriculares são acompanhadas de cadernos de apoio, que contêm suportes teóricos aos objetivos e descritores definidos para cada um dos domínios e exemplos de concretização de alguns descritores e de estratégias metodológicas na prática pedagógica.

²⁶ http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf

2.4.4. Leitura e Escrita: Que diferenças e semelhanças?

Para escrever bem será necessário ler bem e vice versa?

Não se escreve sobre aquilo que não se sabe, há por isso correlação entre a leitura e a escrita, mas ainda que a leitura seja indispensável para impulsionar a escrita, não se desenvolve um bom escritor sem desafiar, por ele mesmo, os complexos desafios do escrever.

Na perspetiva de Horta e Martins (2004), a linguagem escrita surgiu da necessidade de se codificar a linguagem oral, no sentido de eternizar a mensagem, ou seja aquilo que se quer comunicar. Alves Martins e Niza (1998) entendem que a aprendizagem das regras que ligam a linguagem escrita à linguagem oral requer por parte da criança uma grande capacidade de reflexão, de forma consciente, sobre a linguagem oral, sobre a linguagem escrita e sobre as relações entre ambas.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar são actividades iniciais fundamentais para o desenvolvimento educacional de qualquer aluno. Ler é uma atividade complexa que exige a intervenção de vários processos – linguísticos, cognitivos, motivacionais, afectivos, entre outros (Viana, 2007).

Do ponto de vista da aprendizagem, a leitura é um processo muito mais simples do que o processo de escrita. “Se a leitura na sua totalidade, é controlada por regras, o mesmo não ocorre com a escrita.” (Alvarenga, 1988; p.29). Pois, embora existam regras na escrita, em número mais reduzido do que na leitura, deixando lacunas para um grande número de arbitrariedades, dificultando deste modo a sua aprendizagem, fazendo da escrita um processo mais lento e demorado do que a leitura. Para Alvarenga (1988), a leitura é um processo de transformação de informações visuais em imagens mentais, externalizáveis na cadeia sonora, enquanto que na escrita há um processo de transformação de imagens mentais em informações visuais, externalizadas na cadeia gráfica.

Na linha de pensamento de Kleiman (1995), a leitura e a escrita fazem parte de actividades sociais, daí a importância de se encarar estes domínios não só como actividades com um fim em si mesmas, mas como actividades que servem um propósito. Mas tanto o discurso oral utilizado na leitura como o discurso escrito empregue na escrita, apresentam diferenças relevantes quer a nível da organização, da estrutura e

de conteúdo. Tendo em consideração estas diferenças, compete à escola a tarefa e a responsabilidade de encontrar práticas inovadoras em que ambos os discursos possam existir simultaneamente, sem favorecer um em prejuízo do outro, para que o desenvolvimento destas competências linguísticas, nos seus diferentes domínios seja realizado com sucesso.

Capítulo III – Metodologia do estudo

"Todo o conhecimento é uma resposta a uma pergunta."

(Gaston Bachelard, 1884-1962)

Na realização de um trabalho empírico de investigação uma das questões fundamentais é a opção metodológica que se assume, que deve ser apresentada de modo ordenado, levando à conquista de resultados.

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica da investigação realizada e procedemos à descrição dos procedimentos empregues nesta investigação, de modo a dar resposta às questões e aos objetivos inicialmente propostos neste estudo. Como refere Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994) a validade interna de um trabalho é reforçada quando o investigador tem a preocupação de descrever a sua metodologia, a fundamentação das escolhas, a explicitação das suas fontes e dos métodos utilizados.

Desta forma, começamos por especificar a problemática da investigação e os objetivos que nortearam a nossa ação. Posteriormente, fazemos a caracterização do estudo e justificamos as opções metodológicas. Descrevem-se as características dos sujeitos participantes, definimos ainda os métodos utilizados na recolha e tratamento de dados e, no final, sintetizamos as limitações deste estudo.

3.1. Questões e objetivos da Investigação

Tendo em conta as competências a desenvolver nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em geral, e na Leitura e Escrita, em particular, bem como a contribuição que as tecnologias digitais podem dar para esse fim e ainda a escassez de investigação nesta área são quatro os principais objetivos delineados:

- Compreender em que medida a utilização das tecnologias digitais pode influenciar o processo de aprendizagem da leitura e escrita.
- Verificar a contribuição do computador Magalhães no desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão oral e escrita dos alunos do 3.º ano.

- Apresentar estratégias metodológicas, apoiadas na literatura e na investigação realizada, que permitam desenvolver as competências digitais da leitura e escrita.
- Identificar as perceções dos alunos e dos seus encarregados de educação relativamente às práticas, riscos e potencialidades da utilização dos recursos digitais na aprendizagem da leitura e escrita.

O computador poderá ser um instrumento de inovação se nos questionarmos sobre “o que” e “como” ensinamos permitindo aos alunos uma autonomia progressiva nas aprendizagens (Cabral, 1990).

Quais os contributos das tecnologias digitais na promoção da leitura e da escrita dos alunos do 3.º ano?

Da problemática enunciada para este estudo surgem sub-questões que irão nortear o projecto de investigação, assegurando a sua objetividade e praticabilidade:

- Como são utilizadas pelos alunos as tecnologias de informação e comunicação em contexto escolar e extra-escolar?
- Que motivações podem ser identificadas como promotoras de sucesso nas práticas de leitura e de escrita, tendo em consideração as perceções dos encarregados de educação e dos alunos, com o recurso às tecnologias digitais?
- Que implicação pode ter nos alunos as práticas de leitura e escrita dos seus encarregados de educação na conseqüente utilização das tecnologias?
- Quais os meios facilitadores e as barreiras, para os alunos, no uso das tecnologias digitais na promoção da leitura e da escrita.

3.2. Caracterização do estudo e opções metodológicas

Este estudo visa, essencialmente, analisar o papel das tecnologias digitais, mais especificamente, do computador, de forma a que possam potenciar as competências de leitura e de escrita dos alunos como ferramenta educativa no processo ensino-

aprendizagem da Língua Portuguesa, com vista à formulação, teste e prova de conjecturas.

A opção metodológica que se assume é umas das questões fundamentais na realização de uma investigação. As questões e o objetivo a que a investigação se propõe responder têm um papel muito importante na definição da metodologia a usar.

O problema em estudo insere-se no âmbito educativo, sendo este um campo propício à adopção de metodologias qualitativas devido à natureza singular dos fenómenos, à complexidade envolvida e às múltiplas interacções que proporciona entre os diferentes participantes nos ambientes naturais em que se desenvolve. Dado, também, que as questões colocadas apontam para um objeto de estudo que abrange preferencialmente uma natureza descritiva e interpretativa, a metodologia qualitativa é mais adequada, pois segundo Bogdan e Biklen (1994) consideram a abordagem qualitativa como uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Ao optar pela pesquisa qualitativa e envolvendo a obtenção de dados descritivos, será dada mais relevância ao processo do que ao produto, havendo preocupação em retratar a perspectiva dos participantes. Além disso, Bogdan e Biklen (1994) identificam características que uma investigação qualitativa poderá possuir:

- (a) o ambiente natural é a fonte direta dos dados, constituindo o investigador o instrumento principal;
- (b) os dados recolhidos são na sua essência descritivos;
- (c) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que pelos resultados ou produtos;
- (d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva;
- (e) é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.

O tipo de investigação a adoptar será o estudo de caso pois tal como Macnealy (1997) refere deve ser usado quando existe necessidade de explorar uma situação que não está bem definida. Tendo em conta, também, que as questões que guiarão a investigação têm como perguntas centrais "como" e "porquê", Yin (1994) refere

também que o método referenciado anteriormente é o mais indicado pois permite responder às questões explorando, descrevendo ou explicando o assunto.

Segundo Guba & Lincoln (1994) o objetivo do estudo de caso adequa-se a esta investigação pois pretende-se relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

3.3. Participantes

Na investigação qualitativa não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados (Fernandes, 1991). Quando não se tem como objectivo abarcar as características de uma população ou generalização de resultados recorre-se muitas vezes ao estudo de grupos e não de amostras (Almeida e Freire, 2008, p.123).

Neste tipo de abordagem metodológica, como é o estudo de caso, a escolha da amostra adquire um sentido muito particular, apesar da seleção da amostra ser extremamente importante (Bravo, 1998), no entanto, a investigação, num estudo de caso, não é baseada em amostragem (Stake, 1995).

Desta forma, a presente investigação decorreu numa escola básica do primeiro ciclo, cujos participantes foram os alunos/sujeitos e o professor/investigador, durante o processo de ensino/aprendizagem.

3.3.1. O Investigador/Professor da turma

A professora titular de turma leciona turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico há doze anos e integra a escola onde foi desenvolvida a investigação desde o ano letivo 2000/2001.

3.3.2. Os alunos da turma

Relativamente à turma, a escolha foi intencional e teve em vista esta investigação. Assim, a escolha recaiu na turma do 3.º ano por nos parecer ser a mais

adequada dados os níveis de desenvolvimento de escrita e de leitura dos alunos do primeiro ciclo para este tipo de investigação.

A turma que integra este estudo é composta por 17 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 6 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Apenas um aluno se encontra na condição de retido, apesar de já ter frequentado o mesmo ano de escolaridade e ter transitado para o 4.º ano numa escola particular em Moçambique, o encarregado de educação e a coordenadora pedagógica desta escola consideraram que seria mais vantajoso para o aluno ficar a repetir o mesmo ano, devido a questões relacionadas com a Língua, a Escrita e por existirem diferenças significativas relativas às orientações curriculares para o Ensino Básico entre as escolas.

A maioria dos alunos frequentou Jardins de Infância, havendo assim formação pré-escolar que beneficiou os alunos para aprendizagens posteriores. Relativamente ao aproveitamento escolar, é bastante satisfatório e regular, embora exista um grupo de 4 alunos com um ritmo de trabalho bastante inferior à média e outro de 3 alunos com algumas dificuldades na aprendizagem. A turma é participativa, calma, respeitadora e atenta, no entanto destaca-se um elemento que perturba o bom funcionamento das aulas com alguma frequência recusando-se a fazer o trabalho que lhe é pedido.

Esta turma é proveniente na sua maioria da classe média. Os pais exercem profissões de professores, economistas, contabilistas, balconistas, auxiliares de educação, entre outras. Todos os alunos se deslocam de carro para a escola, embora a maioria more no mesmo concelho.

3.4. Métodos e instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi efetuada no ambiente natural da sala de aula, durante o período de atividades letivas dos alunos, nas aulas da disciplina de Português, exceto a entrevista aos alunos em *focus group* que decorreu na biblioteca. De acordo com o carácter qualitativo da metodologia utilizada, a recolha de dados procurou obter uma caracterização o mais completa possível do assunto em estudo. Deste modo, tendo em vista o objetivo e as questões deste estudo, decidiu-se diversificar os instrumentos de recolha de dados privilegiando os inquéritos (questionários e entrevista), observação

direta participante, incluindo registos fotográficos, diário de bordo e documentos orais e escritos produzidos pelos alunos.

Tendo em consideração a natureza do estudo (estudo de caso), pretendeu-se recolher informação a partir de múltiplas fontes, que permitiram realizar a triangulação de dados (Bogdan e Biklen, 1994), com o intuito de obter uma qualidade e quantidade de dados bastante satisfatórias caracterizando o mais fielmente possível as situações vividas pelos sujeitos que integram este estudo.

3.4.1. Inquéritos

Os inquéritos usados na recolha de dados foram os questionários individuais realizados a todos os alunos e encarregados de educação e uma entrevista realizada a quatro alunos.

3.4.1.1 Questionários

Os questionários são instrumentos que podem fornecer informação sobre populações numerosas a que as entrevistas e a observação das aulas não permitem obter. Com o objetivo de ajudar a dar resposta às questões de investigação, foram aplicados dois inquéritos por questionário no início do estudo – um dirigido aos alunos do 3.º ano e outro dirigido aos seus encarregados de educação. É de salientar que os questionários foram compostos por questões de resposta aberta e de resposta fechada, “questionário misto” (Rojas, 2001) embora não apresentem um desenho similar, referem alguns aspetos que são comuns entre eles, tornando possível comparar dados, nomeadamente no que se refere às perspetivas perante alguns aspetos referidos nos instrumentos de recolha de dados.

No início do estudo foram utilizados dois inquéritos por questionário, em suporte papel, de aplicação direta ou presencial, tendo como objetivo obter resposta para a questão primordial de investigação. Preferiu-se a aplicação direta ou presencial, para permitir ao aplicador responder a possíveis dúvidas que podiam surgir entre os inquiridos. Com estes instrumentos de recolha procurou-se averiguar as competências

digitais e os hábitos/práticas de leitura e escrita dos encarregados de educação e alunos do 3.º ano da escola onde se focaliza o nosso estudo.

O questionário que serviu de apoio à investigação, intitulado “Competências digitais e hábitos de Leitura e Escrita dos alunos do 3.º ano” e que pode ser consultado no anexo 5, teve como principais fontes de referência o instrumento utilizado nos estudos coordenados por Maria Velasquez (2007) intitulado “Percurso Desenvolventes de Leitura e Escrita” e por Maria de Lourdes Lima dos Santos (2007) cujo título é “A Leitura em Portugal”.

Julgou-se relevante solicitar autorização às coordenadoras dos projetos referidos anteriormente, para se utilizarem e adaptarem ao questionário que se pretendia construir. As investigadoras responderam prontamente, concedendo afavelmente autorização ao nosso pedido. Nos anexos 3 e 4 apresentam-se estas diligências.

O questionário aplicado aos alunos no âmbito deste estudo é composto por um total de 56 questões, agrupadas em 9 blocos temáticos – tal como se apresenta na Tabela 1. Fez-se uma nota introdutória dando conta a natureza geral do questionário e o motivo da sua aplicação. Fez-se um pedido da colaboração dos alunos no preenchimento do questionário. Utilizou-se uma linguagem simples no questionário e terminou-se a introdução frisando-se o anonimato (“Todos os dados são anónimos, por isso não deves assinar.”) e, deste modo, conservar a confidencialidade das respostas.

Após a seleção e organização das questões que compunham os questionários, tendo em consideração o objetivo pretendido e a população alvo a que se destinavam, promoveu-se a sua validação. O questionário dirigido aos alunos foi aplicado a um grupo de 4 alunos da turma, selecionados aleatoriamente, e foi-lhes pedido que apontassem oralmente todas as dúvidas e dificuldades que encontrassem no seu preenchimento. Todas as dúvidas/dificuldades que surgiram foram registadas, bem como o tempo utilizado no preenchimento do questionário, numa grelha construída para esse efeito e pode ser consultada no anexo. Constatou-se que, de um modo geral, a linguagem utilizada foi compreendida pelos alunos, no entanto o tempo necessário para o preenchimento de todo o questionário foi bastante longo, por isso aquando da

aplicação a toda à turma dividiu-se o questionário em duas fases de preenchimento (da questão 1.1. à 6.4. e da 7.1. à 9.7.), de forma tornar mais fácil a sua resposta.

O questionário dirigido aos alunos foi aplicado, no mês de janeiro de 2013, correspondendo ao início do 2.º período letivo, a todos os alunos que frequentavam o 3º ano, num total de 17 alunos, tendo sido respondidos e devolvidos todos os questionários distribuídos (100%).

Tabela 1.

Estrutura do questionário aplicado aos alunos

Bloco Temático	Questões	Total
1. Identificação	1.1., 1.2.	2
2. Prática da leitura	2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9, 2.9.1., 2.10., 2.11, 2.12 e 2.13.	14
3. Diferentes atividades e sua frequência	3.1. e 3.2.	2
4. Suportes e frequência de leitura	4.1., 4.2., 4.3., 4.4., 4.5. e 4.6.	6
5. Motivação para a leitura	5.	1
6. Prática de escrita	6.1., 6.2., 6.3. e 6.4.	4
7. Motivação para a escrita	7.1., 7.2., 7.3., 7.4., 7.5., 7.6., 7.7., 7.8., 7.9., 7.10, 7.11., 7.12., 7.13., 7.14. e 7.15.	15
8. Perspetivas perante a leitura e escrita a estímulos da escola	8.1., 8.2. e 8.3.	3
9. Competências digitais	9.1., 9.2., 9.3., 9.4., 9.4.1., 9.4.2., 9.5., 9.6. e 9.7.	9
Totais		56

No que concerne ao questionário dirigido aos encarregados de educação, este foi constituído por 43 questões, distribuídas por 8 blocos temáticos – tal como se apresenta na Tabela 1.

Estrutura do questionário aplicado aos alunos

O questionário dirigido aos encarregados de educação foi aplicado durante a primeira semana de aulas em janeiro 2013. Dos 17 inquéritos enviados, foram todos devolvidos (100%).

Com este instrumento de recolha de dados pretendeu-se obter um diagnóstico sobre formas como os alunos fazem uso das tecnologias digitais e conhecer as suas perspetivas relativamente aos hábitos de leitura e escrita e do modo como os encarregados de educação promovem estes hábitos nos seus educandos.

Tabela 2.

Estrutura do questionário dirigido aos encarregados de educação

Bloco Temático	Questões	Total
1. Identificação	1.1., 1.2., 1.3., 1.4., 1.5. e 1.6.	6
2. Prática de leitura	2.1., 2.2., 2.3., 2.4., 2.5., 2.6., 2.7., 2.8., 2.9., 2.10., 2.11. e 2.12.	12
3. Promoção da leitura	3.1., 3.2., 3.3. e 3.4.	4
4. Suportes e frequência de leitura	4.1., 4.2., 4.3., 4.4. e 4.5.	5
5. Prática de escrita	5.1 e 5.2.	2
6. Promoção da escrita	6.1., 6.2., 6.3. e 6.4.	4
7. Competências digitais	7.1., 7.2., 7.3. e 7.4.	4
8. Impacto das tecnologias digitais na promoção da leitura e escrita	8.1., 8.1.1., 8.2., 8.2.1., 8.3. e 8.3.1.	6
Totais		43

A análise e o tratamento dos dados obtidos através das respostas aos questionários, bem como a apresentação e descrição dos dados numéricos, são remetidos para a análise e interpretação detalhada de resultados (capítulo IV) e conclusões (capítulo V).

3.4.1.2. Entrevistas

Entre as técnicas de recolha de informações, disponíveis em metodologias qualitativas, a entrevista é uma das mais utilizadas. Ludke e André (1986) consideram que a técnica de entrevista desempenha um papel importante na actividade científica e especificamente na pesquisa em educação.

A técnica de entrevista utilizada foi a semi-estruturada (Lakatos, 1992, p.107) em *focus group*, permitindo ao investigador preparar previamente um guião que serviu de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista.

As entrevistas foram utilizadas com o propósito de proporcionar o contacto direto com os alunos, na tentativa de “explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos” (Bell, 2004: 137). Neste estudo, deu-se preferência à aplicação de entrevistas do tipo semi-estruturadas ou, como designa Bell (p.141, *ibidem*), “entrevista guiada ou focalizada” em que um conjunto de tópicos principais a serem indagados foi estabelecido num guião previamente estabelecido (Bodgan e Biklen, 1994), sujeito a sofrer alterações, de forma que, seguindo um percurso escolhido, se deu liberdade aos entrevistados para exprimir as suas opiniões sobre o assunto em estudo (Bell, 2004: 141). Com a utilização desta técnica em *focus group*, que pode ser consultada no anexo 7, pretendeu-se que os quatro participantes se expressassem mais livremente, dando respostas mais aprofundadas, explicando como consideraram a experiência de utilização das tecnologias digitais na promoção da leitura e escrita, contribuindo desta forma para uma investigação mais minuciosa, “propiciando riqueza e flexibilidade na recolha de dados, normalmente não disponíveis quando se aplica um instrumento individualmente, além do ganho em espontaneidade pela interação entre os participantes” (Oliveira & Freitas, 1997: p. 84).

Na entrevista foi utilizada uma linguagem clara e acessível, tendo em conta o nível etário (8/9 anos) do grupo de alunos que constituiu a amostra.

O local escolhido para a realização da entrevista, foi a Biblioteca/Sala de Informática, por ser a mais acolhedora e estar menos exposta ao ruído exterior.

O instrumento utilizado para a gravação das entrevistas foi o telemóvel, o que facilitou muito a transcrição das entrevistas de áudio para texto escrito.

3.4.2. Observação direta e participante

Procedemos à observação das atividades desenvolvidas pelos alunos, registando os acontecimentos à medida que estes foram sucedendo, através de registos fotográficos e vídeos. Quivy & Campenhoudt consideram que os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação que captam os

comportamentos no momento em que eles se produzem em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Os dados resultantes da observação participante, serão compilados num diário de bordo que segundo Bogdan e Biklen (1994) constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso na medida em que tem como objetivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Os mesmos autores referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”(p.150, *ibidem*). O diário de bordo representa, não só, uma fonte importante de dados, mas também pode apoiar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo e será também um suplemento importante a outros métodos de recolha de dados que irão ser utilizados (Bogdan e Biklen, 1994).

3.4.3. Documentos produzidos pelos sujeitos

Os documentos elaborados pelos sujeitos, resultantes deste estudo, constituíram um instrumento de recolha de dados de evidente importância, visto que os mesmos refletem o envolvimento dos participantes relativamente à utilização das tecnologias digitais exploradas durante as aulas. Através dos trabalhos, é possível avaliar, entre outros aspetos, a organização, a motivação, a clareza e objetividade das suas ideias.

3.4.4. Estratégia pedagógica e calendarização das atividades

Este estudo de investigação decorreu num contexto normal de funcionamento durante as atividades letivas. O estudo foi enquadrado nas aulas de Português, sendo deste modo plenamente justificadas pelas planificações curriculares e horário letivo semanal da turma participante no estudo.

A investigação em causa decorreu no ano letivo 2012/2013, numa escola básica do 1.º ciclo pertencente ao concelho de Loures e distrito de Lisboa. A escola em causa

foi escolhida pelo professor/investigador por ser onde trabalha há treze anos letivos consecutivos.

A distribuição das atividades relacionadas com a investigação decorreu durante sensivelmente sete meses, desde o início do ano letivo até às férias da Páscoa. A calendarização das atividades e os instrumentos de recolha de dados usada encontram-se enumerados na Tabela 3 tendo em conta os vários momentos em que se realizou o estudo.

Tabela 3.

Calendarização dos vários momentos de estudo e instrumentos utilizados na recolha de dados.

Momento do estudo	Instrumento de recolha de dados utilizado	Período
Fase inicial do estudo	Pré-teste ao questionário de caracterização sobre as “ <i>Competências digitais e hábitos de leitura e escrita dos alunos</i> ”	03/11/2012 (1.º período)
	Questionário de caracterização sobre as “ <i>Competências digitais e hábitos de leitura e escrita dos alunos</i> ”	07 e 08/01/2013 (início do 2.º período)
	Questionário dirigido aos encarregados de educação sobre as suas competências digitais e hábitos de leitura e escrita.	07 a 14/01/2013 (Durante uma semana do 2.º período)
Interação com as tecnologias digitais na disciplina de Português	Observação participante (Diário de bordo). Fotografias, vídeos e gravação de voz	De 07/01/2013 a 17/05/2013
	Trabalhos/atividades realizados(as) pelos alunos com recurso ao Word, Podcast, Audacity, Powerpoint e Photostory	De 07/01/2013 a 17/05/2013
Fase final do estudo (Recolha das opiniões, reações e conhecimentos adquiridos)	Entrevista em <i>focus group</i>	24/05/2013

Analisando a Tabela 3, podemos verificar que o estudo tem uma fase inicial, o desenvolvimento propriamente dito e uma fase final de conclusão do estudo.

3.5. Tratamento e análise de dados

O tratamento dos dados teve em conta os objetivos da investigação, de forma a permitir a análise documental por um lado, ao nível dos conceitos, procedimentos e atitudes dos alunos e, por outro lado, a eficácia da utilização das tecnologias digitais na construção do conhecimento da Língua falada e escrita.

Tendo em conta os métodos e instrumentos de recolha de dados referidas no ponto anterior, irei centrar-me na técnica da análise de conteúdo. Denscombe (1998) caracteriza genericamente este instrumento como um recurso que ajuda o investigador a analisar o conteúdo de documentos, podendo ser aplicado em qualquer conteúdo de comunicação, reproduzida através de escrita, som ou imagem.

Com base nos autores Bardin (2004) e Carmo & Ferreira (1998) a Análise de Conteúdo deve ser realizada através de uma série de etapas:

- (i). Definição de categorias para separar os dados observáveis;
- (ii). Definição de unidades de análise;
- (iii). Distribuição das unidades de análise pelas categorias anteriormente estabelecidas;
- (iv). Interpretação dos resultados obtidos nas perspetivas qualitativas.

A análise de conteúdo apresenta-se como uma técnica muito útil para analisar os dados das entrevistas e observações realizadas. Segundo Fraenkel & Wallen (2008), a principal vantagem da análise de conteúdo é a inexistência de intromissão. Como o investigador interage com materiais (documentos, som, imagem), pode “observar” sem ser observado pois não há influência da sua presença. A informação que pode ser difícil, ou mesmo impossível de se obter através de observação, pode ser analisada sem que o seu autor tenha consciência de que esteja a ser analisado.

Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados

"Todo o nosso conhecimento tem origem nas nossas percepções."

(Leonardo Da Vinci, 1452-1519)

4.1. Contexto

Nos capítulos anteriores apresentamos o quadro teórico que serviu de suporte a esta investigação, bem como a metodologia utilizada no sentido de se obterem respostas. É chegado o momento de se apresentar e analisar os resultados.

Por isso, começamos por caracterizar o ambiente onde decorreu todo o processo de investigação, o meio local envolvente e particularmente os seus intervenientes, de forma a facilitar um maior entendimento do modo como as tarefas foram desenvolvidas e a contextualizar o estudo tornando-o mais profícuo.

4.1.1. Caracterização do meio

A escola onde decorre o estudo encontra-se situada na freguesia de Loures, concelho de Loures e distrito de Lisboa a cerca de 2 km da sede do concelho. Loures pertence à Área Metropolitana de Lisboa e localiza-se na margem direita do Rio Tejo, é um território rico em contrastes, onde coexistem diferentes modos de vida e de paisagens, numa associação harmoniosa entre o meio rural e o meio urbano.

É uma região fértil, com uma grande várzea, cujas hortas abastecem os mercados de Lisboa. Os saloios, nome dado aos habitantes do concelho, cultivavam as hortas cujos produtos vendiam na capital. Para além da sua atividade agrícola e comercial esta zona era preferida pela população abastada de Lisboa, principalmente nos séculos XVIII e XIX, como zona de veraneio como provam as numerosas quintas existentes no concelho.

Por se situar às portas de Lisboa, Loures sofreu diversos efeitos migratórios que originaram a partir da década de 50 o aumento, muitas vezes desordenado, da construção. Entre 1960 e 2011 a população duplicou, segundo os resultados dos Censos 2011 (Instituto Nacional de Estatística, 2011) existem 205054 habitantes neste concelho. Como consequência desta explosão demográfica surgiram conflitos nas

acessibilidades, sentidos por muitos habitantes que trabalham na capital, atenuados nos últimos anos com a criação de algumas infra-estruturas viárias.

Foi assim que se foram instalando no concelho de Loures populações oriundas de outros locais, incluindo, a partir dos anos 70, comunidades africanas e asiáticas.

Nos últimos anos, Loures tem sido marcado por um grande crescimento económico traduzido no aumento de empresas que procuram o concelho para se instalarem. Predominam os estabelecimentos do setor terciário, sobretudo unidades comerciais e de serviços. A agricultura ainda tem algum peso bem como a construção civil. Em termos de postos de trabalho é sobretudo importante o comércio a retalho, algumas indústrias e a construção civil.

No aspeto sociocultural a autarquia tem implementado acções que visam a defesa do meio ambiente e da qualidade de vida das populações, garantir a continuidade de associações e grupos culturais existentes e a conservação e divulgação do património construído.

Na localidade onde se situa a escola, existem as seguintes infraestruturas:

- 1 Escola pública JI/EB1;
- 1 Equipamento Social de Apoio aos Idosos – Centro de Dia;
- 1 Associação Desportiva;
- 1 Associação Cultural de Lazer.

4.1.2. A Escola

A escolha da escola foi intencional, uma vez que é onde o professor/investigador leciona há vários anos.

A escola do primeiro ciclo do ensino básico onde decorreu este estudo é uma instituição de ensino privado, de cariz católico, não tem qualquer subsídio a nível estatal, sendo a frequência dos alunos custeada pelas famílias. Está aberta a todos os níveis sociais embora os alunos inscritos tenham um nível sócio-económico médio/alto.

Esta instituição iniciou o seu funcionamento em 1963 com uma sala de alunos de Jardim de Infância. No ano seguinte, começou a funcionar uma sala do Ensino Primário. Hoje é composta por duas valências: Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O edifício foi sendo alvo de remodelações e alargamentos sucessivos: em 1968 a construção do 1.º andar e em 1984 a construção de um outro edifício ligado ao anterior ginásio e mais três salas. O número de alunos matriculados nesta escola foi gradualmente aumentando desde essa época, chegando a ter anualmente cerca de cento e sessenta alunos, no entanto nos últimos anos tem tido um decréscimo significativo no número de alunos, estando reduzido o seu número a menos de metade.

É servida por amplos espaços exteriores compostos por dois recreios. Um deles dispõe de uma zona coberta, árvores, jardim e uma horta. O outro tem equipamentos fixos (baloços, escorregas, casinha de jardim, etc...) árvores, relva e jardim.

O edifício, construído para a atividade escolar, tem dois andares. Foi construído em duas etapas diferenciadas, com ligação entre si. No rés-do-chão da parte mais antiga do edifício, funcionam uma sala de música, com casa de banho, a cozinha, o refeitório, um atelier e a sala dos professores. No piso superior encontram-se a secretaria, a biblioteca/sala de Informática, três salas do 1º Ciclo e três casas de banho.

No rés-do-chão da parte mais recente, funciona o ginásio e, no piso superior, duas salas da Pré-Escolar (com roupeiro e casas de banho), uma sala do 1.º Ano, o dormitório, uma arrecadação de material escolar e o gabinete da direção.

As salas têm dimensões adequadas e boas condições de luminosidade (natural e artificial). Estão equipadas com material lúdico e didático.

Na sala de informática, local onde os alunos têm contacto com as TIC existem quatro computadores (com mais de 3 anos), duas impressoras e um scanner de mesa.

Existe ainda material audiovisual: projetor de slides, rádios com leitores de cassetes e CDs, televisão, vídeo VHS, máquina fotográfica digital e datashow. No entanto, os recursos tecnológicos existentes são reduzidos ou precisam ser modernizados (computadores, televisores, vídeo, impressoras,...)

4.2. Caracterização dos participantes

No ano letivo da realização deste estudo, a escola contava com 4 turmas do 1.º ciclo e com 1 turma do ensino pré-escolar.

Conforme foi referido anteriormente, selecionamos intencionalmente uma turma do 3.º ano do 1.º ciclo para aplicarmos o questionário “Competências digitais e hábitos de Leitura e Escrita dos alunos”, num total de 17 alunos. A Tabela 4 apresenta as características sociodemográficas dos alunos inquiridos, constatando-se que, quanto à sua constituição em termos de género, 11 inquiridos são do sexo masculino (65%) e os restantes 6 do sexo feminino (35%), situando-se a média de idades nos 8 anos.

É interessante notar que mais de metade dos alunos (53%) residem fora do concelho de Loures, onde se localiza a escola, em freguesias do concelho de Mafra (Malveira, Milharado e Venda do Pinheiro), do concelho de Amadora (Damaia) e do concelho de Torres Vedras (Sobral de Monte Agraço), os restantes alunos (47%) vivem na freguesia onde se localiza a escola (Loures) ou nas freguesias limítrofes (Fanhões, Lousa e Sto. António dos Cavaleiros). O facto de muitos alunos frequentarem esta escola estando esta fora da sua zona de residência prende-se com a proximidade do local de trabalho dos pais, com a fraca oferta de colégios privados com valência de 1.º ciclo e por este ter sido recomendado por amigos e/ou familiares.

O papel de encarregado de educação²⁷ destaca-se na figura feminina, sendo esta exclusivamente a mãe (76%). Apenas (24%) dos alunos têm uma pessoa do sexo masculino como encarregado de educação, quando tal acontece é sempre o pai a exercer essa função. Os encarregados de educação têm em média 42 anos de idade, sendo as idades compreendidas entre os 32 e os 53 anos.

²⁷ O Despacho nº 14026/2007, de 3 de julho, considera encarregado de educação “quem tiver menores à sua guarda: a) Pelo exercício do poder paternal; b) Por decisão judicial; c) Pelo exercício de funções executivas na direção de instituições que tenham menores, a qualquer título, à sua responsabilidade; d) Por delegação, devidamente comprovada, por parte de qualquer das entidades referidas nas alíneas anteriores”. https://www.portaldasescolas.pt/imageserver/plumtree/portal/matnet/Despacho_5106A_2012.pdf, recuperado em 2013, maio 26.

Tabela 4.

Caraterísticas sociodemográficas dos alunos inquiridos

		Frequência	%	Média	Desvio-padrão
Género	Masculino	11	65%		
	Feminino	6	35%		
Idade				8	0,5
Concelho de residência	Amadora	1	6%		
	Loures	8	47%		
	Mafra	7	41%		
	Torres Vedras	1	6%		
Encarregado de Educação	Mãe	13	76%		
	Pai	4	24%		

No que concerne a constituição do agregado familiar (Tabela 5.), a grande maioria dos alunos habita com a mãe (100%) e/ou pai (88%) e irmãos (71%), sendo que 18% dos avós partilham a mesma habitação.

Todos os encarregados de educação inquiridos (100%) exercem uma profissão, predominando os especialistas das atividades intelectuais e científicas (64,7%), como Revisor oficial de contas (ROC) e Técnico oficial de contas (TOC), gestores, professores e bancários, categorizadas pela Classificação Portuguesa das Profissões de 2010 (Instituto Nacional de Estatística, 2011, p.25-27)²⁸ no grande grupo 2. Seguem-se, depois, os trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção, de segurança e vendedores (23,5%), no grande grupo 5, como cozinheira, balconista, operador de caixa e auxiliar educativa, o grande grupo 3, referente aos técnicos e profissões de nível intermédio (5,9%), como é o caso da cenógrafa, e o grande grupo 4, relativo ao pessoal administrativo (5,9%), como a empregada se serviços de apoio à produção numa fábrica de produtos lácteos.

²⁸ Disponível em: <http://azores.gov.pt/NR/rdonlyres/2750F07D-9748-438F-BA47-7AA1F8C3D794/0/CP2010.pdf>. Recuperado em 2013, maio 26

Tabela 5.

Caraterização do agregado familiar dos alunos, profissão e habilitações literárias do encarregado de educação.

		Frequência	%
Constituição do agregado familiar	Pai	15	88%
	Mãe	17	100%
	Irmãos	12	71%
	Avós	3	18%
Profissão do Enc. De Educação	Especialistas das atividades intelectuais e científicas (professor, educador, contabilista, farmacêutico, advogado, enfermeiro,...)	11	64,7%
	Pessoal administrativo (secretário, operador de dados,...)	1	5,9%
	Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores (cozinheiro, operador de caixa, comerciante, vendedor, auxiliar,...)	4	23,5%
	Técnicos e profissões de nível intermédio (cenógrafo)	1	5,9%

É importante referir que os encarregados de educação dos alunos inquiridos apresentam um elevado nível de escolarização (figura 4) quando comparado com a média dos empregados portugueses, tendo em consideração a observação de dados do INE (2011)²⁹, sendo que a maioria possui ensino superior (59%), cerca de mais 40% do que a média nacional, e só 18% dos pais inquiridos possui o ensino básico incompleto, menos 21% do que a população portuguesa empregada.

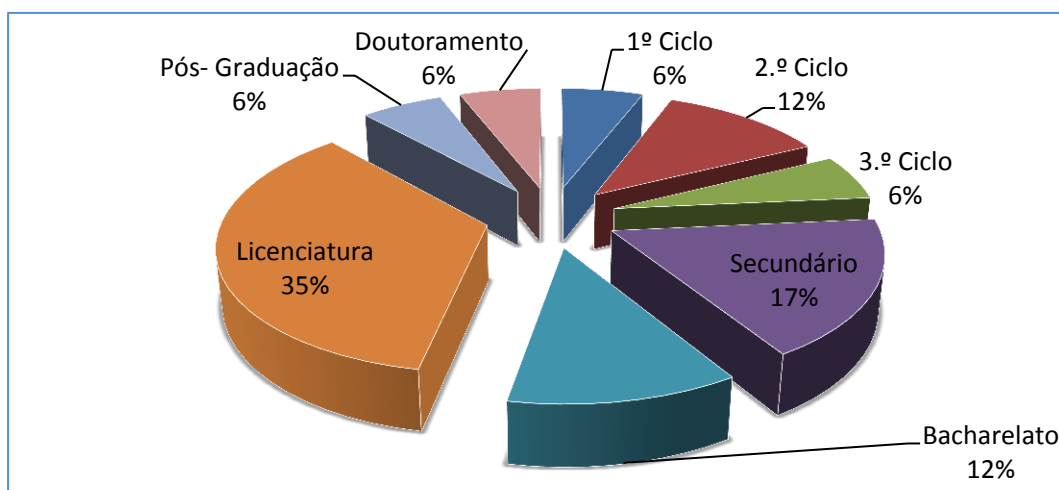


Figura 4. Habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos.

²⁹ Disponível em:

http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=152751680&att_display=n&att_download=y

p.217. Recuperado em 2013, maio 27

Finalmente, tentámos perceber quais eram as preferências dos encarregados de educação relativamente à ocupação dos seus tempos livres, pois de alguma forma os seus interesses podem influenciar, em certa medida, o modo como os seus educandos ocupam o tempo em que não estão na escola. Comparámos as preferências dos filhos e dos pais e apuramos que as atividades de leitura e escrita são preferidas por 29% dos encarregados de educação, mas tendo em conta que para navegar na internet são necessárias também essas competências fazendo recurso das tecnologias digitais, podemos dizer que 33% dos inquiridos preferem essas atividades em detrimento das outras.

Como é possível verificar na Figura 5, as atividades com recurso às tecnologias digitais (televisão, vídeo, DVD, computador, Wii e Psp) são as preferidas pelos alunos, filhos da Geração X³⁰, os adultos dessa geração são retratados no estudo de Miller (2011) como sendo dedicados à família, à leitura e à pesquisa ativa de informação; tal como podemos verificar no nosso estudo, os encarregados de educação dedicam-se em grande medida a essas atividades.

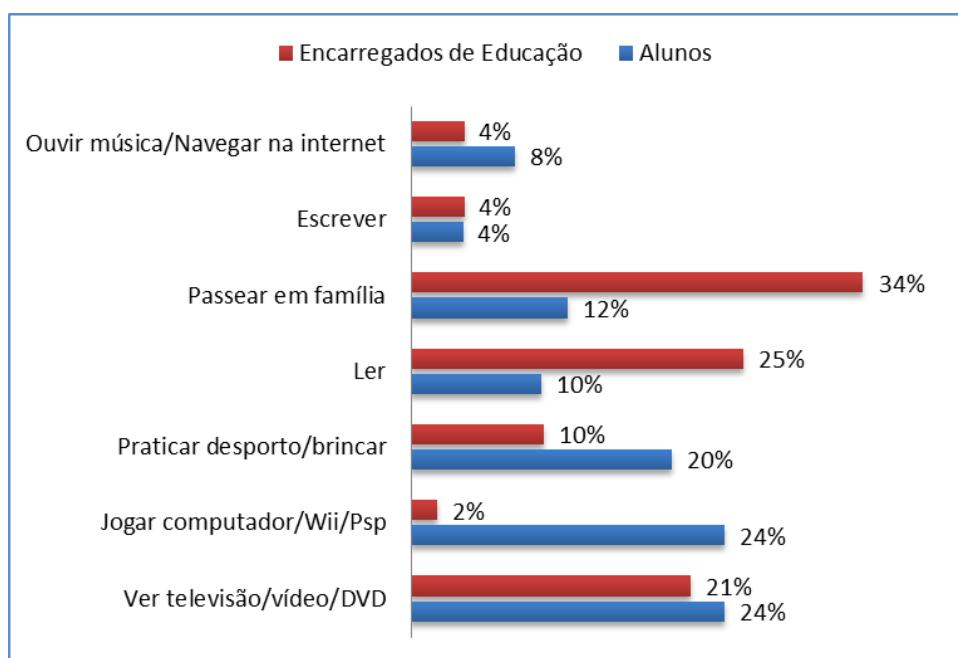


Figura 5. Atividades de ocupação dos tempos livres dos encarregados de educação e dos alunos inquiridos

³⁰ Geração tecnológica nascida entre 1961-1981, de acordo com Jon D. Miller (2011) (não sendo consensual entre os autores o período que a expressão abrange). http://lsay.org/GenX_Rept_Iss1.pdf, recuperado em 2013, junho 28.

Pela análise dos dados da Figura 6, pode-se inferir que as atividades realizadas pelos alunos com mais frequência nos tempos livres são as que incluem algumas tecnologias digitais como a televisão, o computador e a internet. No entanto, é de registar que apesar de 70% dos alunos ler, pelo menos, uma vez por semana só 30% desses alunos é que consulta o dicionário enquanto lê para procurar o significado de palavras que desconhecem.

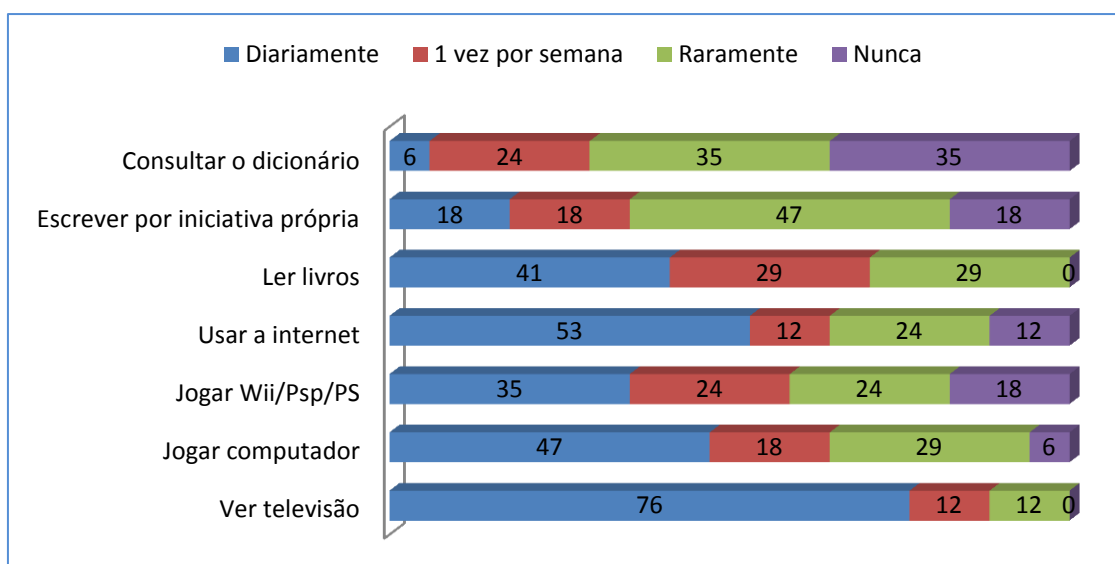


Figura 6. Com que frequência os alunos realizam atualmente cada atividade (%)?

4.3. Hábitos e práticas de leitura

Para que sejam adquiridos hábitos de leitura, por parte dos alunos, é necessário que o ambiente familiar e escolar os propiciem, facilitando e motivando para o contacto com suportes de leitura. Deste modo, inquiriu-se, além dos alunos do 3.º ano, os seus encarregados de educação relativamente ao interesse que demonstram pela leitura.

Verificou-se que a percentagem de alunos (82%) e de encarregados de educação (94%) que gostam de ler é bastante superior à dos que referiram que não gostavam, só um pai (6%) referiu que não gosta de ler, enquanto três alunos (18%) têm a mesma opinião que ele. Portanto, podemos constatar que dois dos encarregados de educação não transferiram para aos seus filhos o gosto pela leitura.

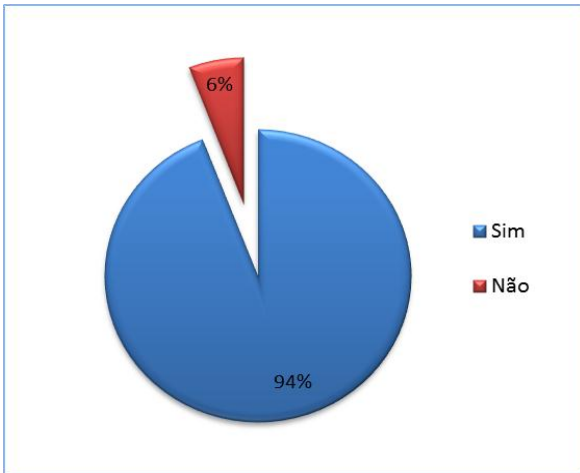


Figura 7. Gosto pela leitura dos encarregados de educação

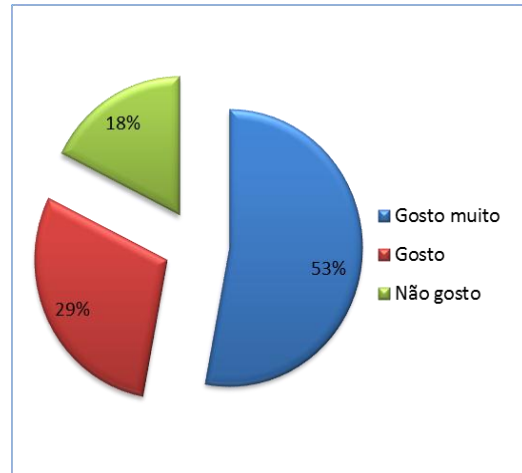


Figura 8. Gosto pela leitura dos alunos

Os pais dos alunos quando questionados relativamente ao gosto pela leitura demonstrado pelos filhos responderam de forma coincidente com estes. Os resultados obtidos manifestam que os encarregados de educação têm um conhecimento verdadeiro acerca do interesse dos seus educandos pela leitura.

É importante referir que 6% dos alunos que, apesar de não gostarem de ler, pede aos pais para lhes comprar livros, o que indica que apesar de não terem prazer na leitura costumam fazê-lo, como podemos constatar nos dados da Figura 11.

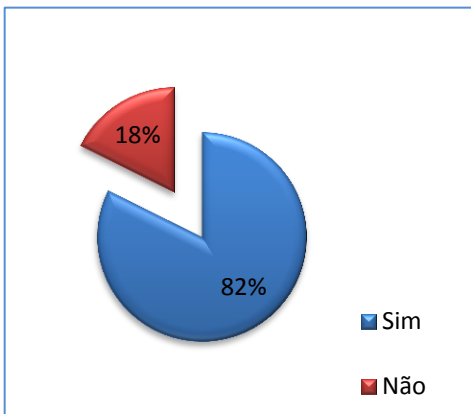


Figura 9. O seu filho gosta de ler?

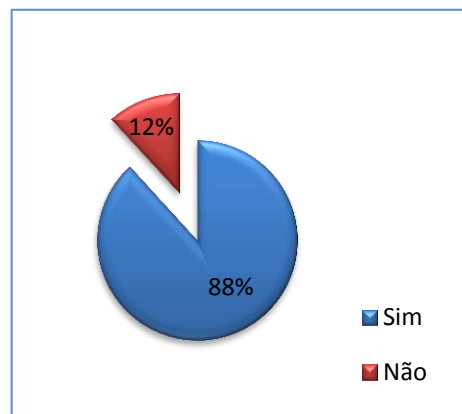


Figura 10. O seu filho pede-lhe para adquirir livros?

Verifica-se que os principais motivos apontados pelos alunos para o gosto pela leitura são o facto de contribuir para “desenvolver a imaginação” (32%), ser “um divertimento” (26%), para “melhorar a cultura geral” (16%), por “incentivo da escola” (16%), por “incentivo da família” (5%) e “para aprender mais” (5%).

O pai e os três alunos que indicaram que não gostavam de ler indicaram como motivo a preferência por outras atividades, enquanto que os alunos acrescentaram também outras razões: consideram a leitura aborrecida, têm dificuldade em ler e em compreender os textos escritos.

Relativamente à prática de leitura podemos verificar (figura 12) que 100% dos alunos costumam ler, embora a maioria (76%) não leia com muita frequência. Comparando estes dados com os obtidos por questionário aos encarregados de educação (figura 11) constatamos que 12% dos pais, apesar de gostar de ler, não o faz habitualmente.

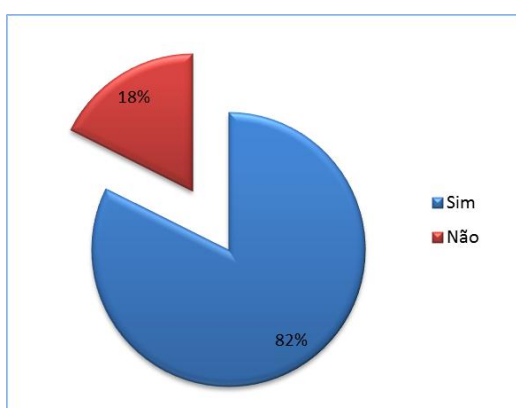


Figura 11. Costuma ler? (Enc. Educação)

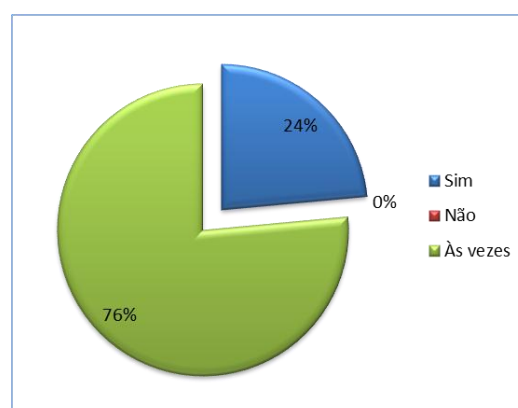


Figura 12. Costumas ler? (Alunos)

A partir dos dados obtidos, é possível verificar que, na infância, a influência da família (55%) no incentivo à leitura assume maior relevo do que a dos professores (42%), embora não exista uma diferença muito significativa, é preciso ter em conta que os alunos do nosso estudo só tiveram dois anos letivos completos em contacto direto com o professor, enquanto estiveram desde sempre com a família, foi esta a primeira estrutura social em que a criança se desenvolveu, foi no seu seio que iniciou a sua sociabilização.

Apesar de 65% dos pais terem por hábito ler para os seus filhos, só metade dos alunos considera que os seus pais lhes deram um forte incentivo na leitura.

Constatamos, também, que no nosso estudo os amigos dos alunos e outras pessoas fora da família não tiveram qualquer papel no incentivo à leitura.

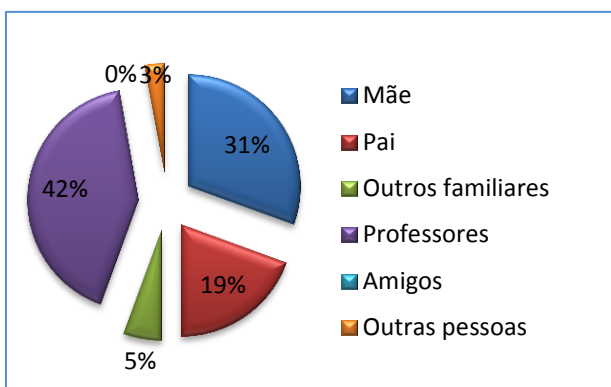


Figura 13. Pessoas que incentivaram os alunos a ler.

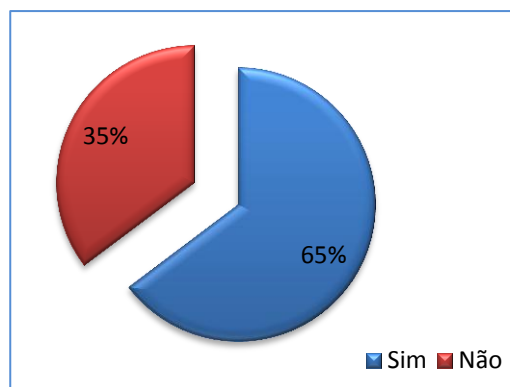


Figura 14. Tem por hábito ler para seus filhos?

Quando questionados sobre a importância de ler para os filhos, 23% dos pais que não tem essa prática assume a relevância dessa atividade. A oferta de livros aos educandos surge como um hábito de 45% dos encarregados de educação, o que poderá constituir um incentivo relevante na criação de hábitos e práticas de leitura. A maioria dos pais inquiridos (94%) afirma que tem por hábito comprar livros, no entanto, 43% dos alunos pedem aos seus pais para comprarem livros mas não vê a sua vontade satisfeita, pois 55% dos encarregados de educação prefere comprar livros para si e para oferecer.

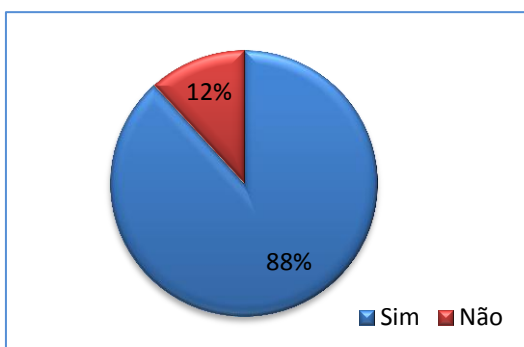


Figura 15. Acha importante ler para o filho?

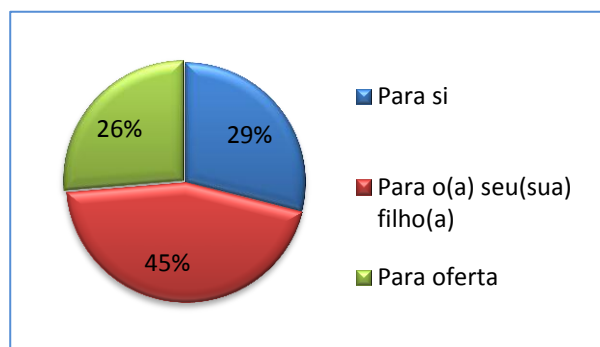


Figura 16. A quem se destinam os livros que seu compra?

Os hábitos e práticas de leitura podem ser promovidos com a existência de um acesso facilitado a livros. Por isso procurou-se saber que tipos de livros existem em casa dos alunos e dos encarregados de educação.

A maioria dos alunos (88%) da turma do 3.º ano refere que os pais têm muitos livros em casa. No entanto, quando comparados estes resultados com os obtidos através de questionário aos encarregados de educação verificamos que apenas 65% afirmam que possuem mais de cem livros em casa, uma variedade considerável de

livros, o que pode constituir um fator impulsionador no desenvolvimento de hábitos de leitura, contudo 35% dos pais possui menos de 100 livros, sendo esta quantidade de livros pouco significativa pode ser inibidora, para os filhos, da prática de leitura.

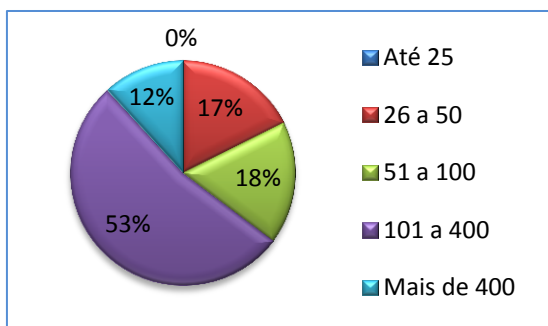


Figura 17. Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?

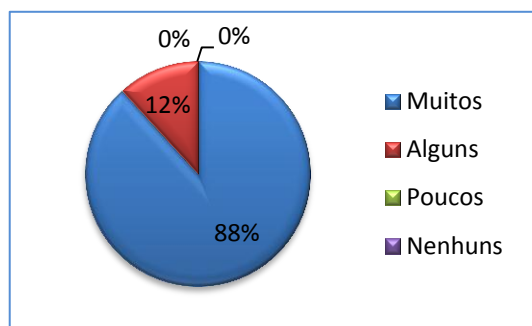


Figura 18. Em casa dos teus pais há livros?

De acordo com os resultados obtidos (Figura 19), verifica-se que os livros que existem na casa dos encarregados de educação em maior número são os livros de contos, os dicionários e as enciclopédias, seguidos dos livros de romance. Os livros digitais e os livros especializados em música, história, desporto e formação existem em menor número nas casas.

A quantidade de livros existente em casa está relacionada com o nível socioeconómico da família e à escolaridade dos pais. Nas casas onde os livros são valorizados podem ser fornecidas às crianças ferramentas que podem ser úteis na aprendizagem escolar, nomeadamente para a leitura e escrita.

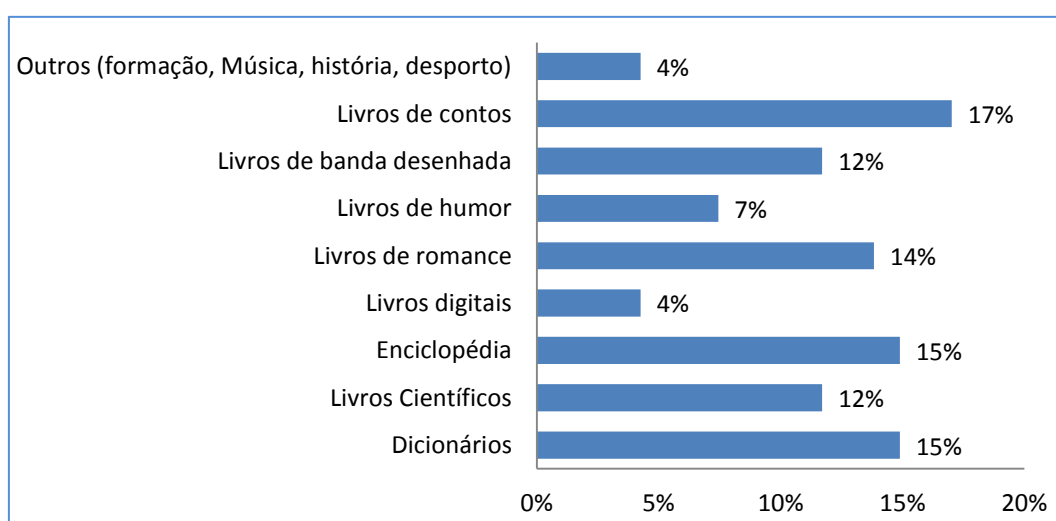


Figura 19. Tipos de livros que os encarregados de educação possuem em casa.

Relativamente ao tipo de leitura, é particularmente notório que a maioria dos encarregados de educação (65%) prefere ler romances, poesia, biografias, política, história, psicologia, humor, científicos e banda desenhada em vez de jornais e revistas (35%). Nenhum dos inquiridos revelou preferência pela leitura de jornais desportivos, o que é natural tendo em conta que estes eram maioritariamente do sexo feminino (76%), com escolaridade elevada (59%) e com idades situadas entre os 32 e os 53 anos.

Os resultados dos hábitos de leitura evidenciam que 46% dos alunos inquiridos habitualmente lê livros de género informativo e igual percentagem de alunos costuma ler livros de género narrativo, só 8% afirma ler revistas e jornais.

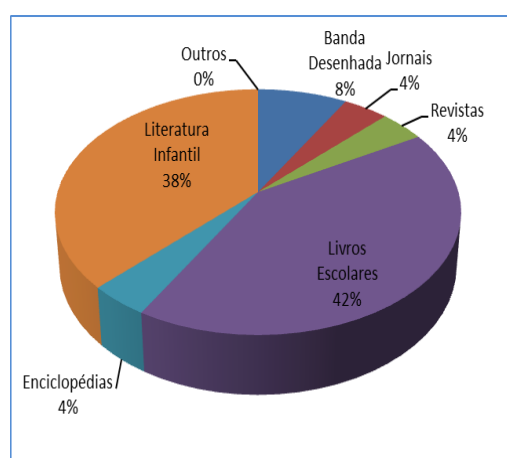
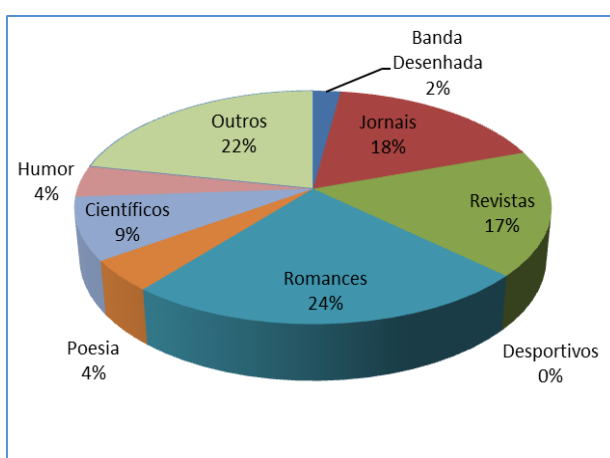


Figura 20. Que tipo de leitura faz? (Enc. de Educação). Figura 21. O que costumam ler? (Alunos) (Resposta múltipla; só para quem assinalou que costuma ler).

A partir de uma listagem de espaços, questionaram-se os alunos sobre o local eleito para ler. Como podemos verificar na Figura 22, a maioria dos alunos (77%) preferem ler em espaços informais de leitura, enquanto 22% dos inquiridos prefere ler na sala de aula, espaço formal de leitura. Os dados revelam que os inquiridos quando se encontram em espaços exteriores como o parque, o jardim e o recreio preferem fazer atividades que não envolvam leitura.

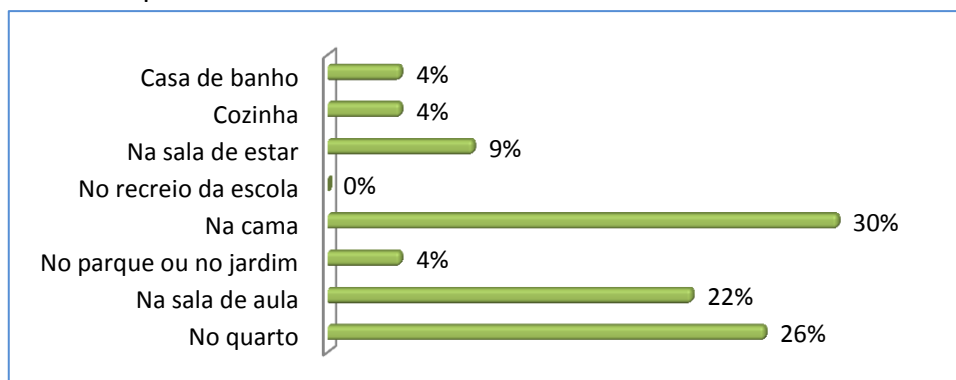


Figura 22. Onde gostas de ler?

Nesta parte do inquérito pretendeu-se averiguar se atualmente os alunos estavam a ler algum livro. Deste modo, verificamos que nesta turma do 3.º ano, a maioria (82%) dos alunos respondeu afirmativamente e recordava-se do título do livro, embora só 24% dos inquiridos indicou o nome do autor da obra que está a ler, 18% de alunos não estava a ler nenhum livro aquando da realização deste questionário.

Quisemos apurar, também, de que forma os alunos têm acesso à maioria dos livros que lêem e constatamos que os livros oferecidos pela família (85%) constituem o principal meio de acesso aos livros. É de referir o facto da biblioteca escolar e a biblioteca municipal constituir um meio não referenciado pelos alunos, sendo que, existe uma biblioteca escolar na escola, no entanto, os alunos só começaram a requisitar livros a partir do início do 2º período, posteriormente às respostas a este questionário. É de referir que no concelho onde está inserida a escola, há uma Biblioteca Municipal, mas quando questionados sobre a sua localização, a maioria dos alunos (83%-; n=14) não sabia da sua existência.

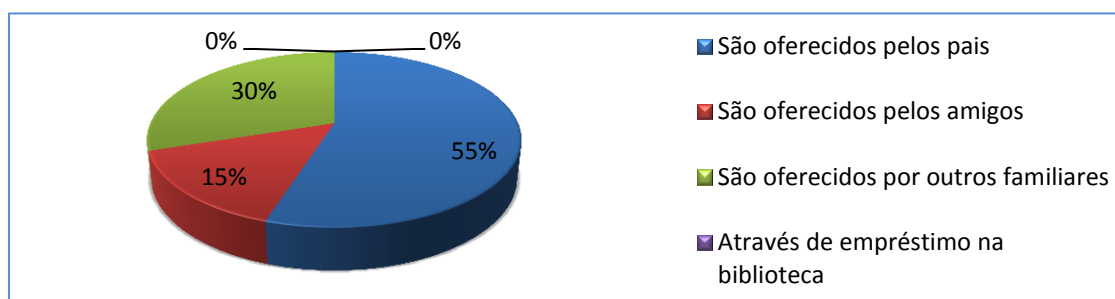


Figura 23. Como arranjaste a maioria dos livros que lêes?

Um livro pode ser lido de diversas formas, e muitos são os motivos que podem condicionar a sua leitura. Por isso, procurou-se saber de que forma os alunos costumam ler (Figura 24). Verificou-se que a maioria dos alunos (94%) lê os livros até ao fim, embora alguns deles (6%) saltem as páginas que acham que não têm interesse e ninguém refere ter abandonado um livro antes do final.

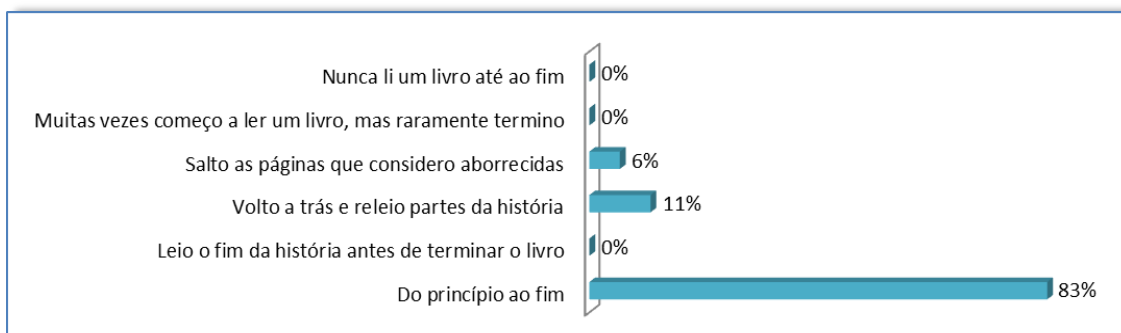


Figura 24. Como costumam ler?

Durante a leitura de um texto é frequente encontrarem-se palavras com significados desconhecidos para o leitor. Ao analisarmos a frequência de atitudes dos alunos face às palavras que lêem e não entendem ou não conhecem os seus significados, deparamo-nos com algumas assimetrias (Figura 25). Verifica-se que 84% dos alunos inquiridos não consulta o dicionário para clarificar o significado de palavras desconhecidas que encontrou na leitura, embora 57% revele interesse em esclarecer as suas dúvidas questionando quem se encontra por perto.

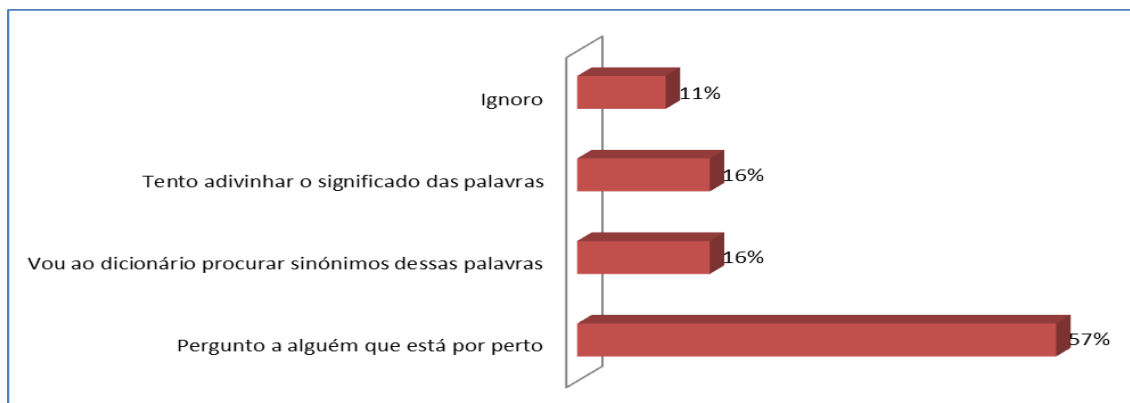


Figura 25. Quando lê palavras que não entendes ou não conheces, o que fazes?

4.5. Suportes e frequência de leitura

A literatura salienta a transformação, nas últimas décadas, da técnica de produção e reprodução de textos do papel para o écran das tecnologias digitais imprimindo modificações nos modos de ler (Chartier, 2007; Peronard, 2007; Soares, 2002). Tendo os suportes de leitura um papel fundamental para que a escrita circule na sociedade permitindo aos leitores fazer as suas leituras, pretendeu-se aferir os interesses dos encarregados de educação e dos seus educandos relativamente aos suportes de leitura utilizados no quotidiano, bem como a sua frequência de utilização.

Verificou-se que todos os alunos (100%) inquiridos já leram livros ou textos no computador ou num tablet, revelando preferência pela leitura em suporte digital (71%), no entanto só cerca de metade (53%; n=9) dos encarregados de educação leram um livro em suporte digital, mostrando preferência na leitura em suporte de papel (89%). Esta informação aproxima-se dos resultados obtidos numa investigação feita no

Reino Unido pela *National Literacy Trust*³¹ (2013) que revela que mais da metade (52%) das crianças com idades entre os 8 aos 16 anos preferem ler em tecnologias digitais e apenas um terço (32%) fazem a sua leitura através de publicações impressas.

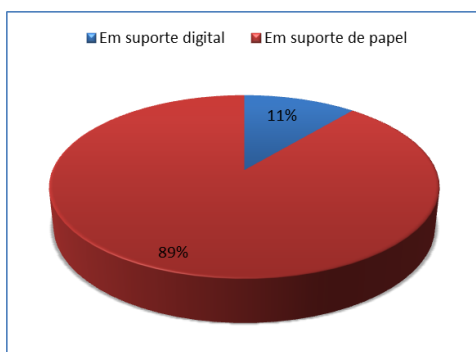


Figura 26. Em que suportes prefere ler? (Só para os enc. de educ. que assinalaram que já leram livros em suporte digital)

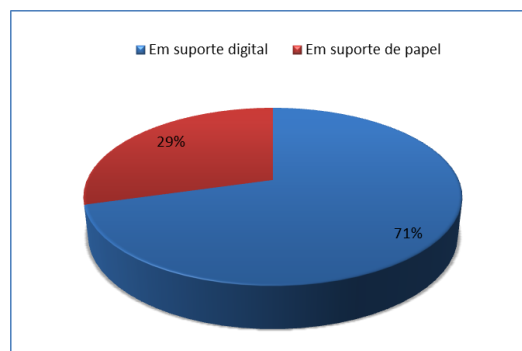


Figura 27. Em qual dos suportes prefere ler? (Dirigido aos alunos)

Relativamente à frequência de leitura, pelos dados recolhidos nos questionários e apresentados nas figuras 28 e 29, verifica-se que metade (50%) dos encarregados de educação lê com bastante frequência por iniciativa própria, no entanto os alunos lêem mais nas férias escolares (30%) e quando são obrigados (30%) pelos familiares ou pelos seus professores.

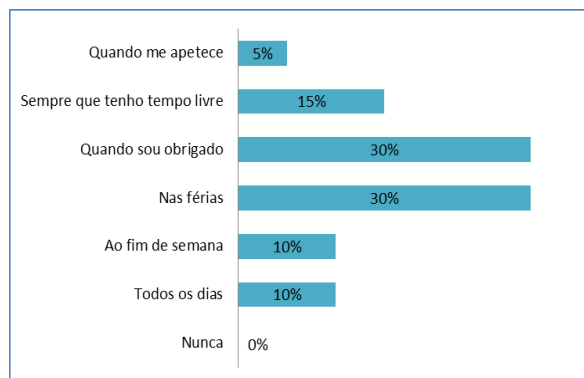
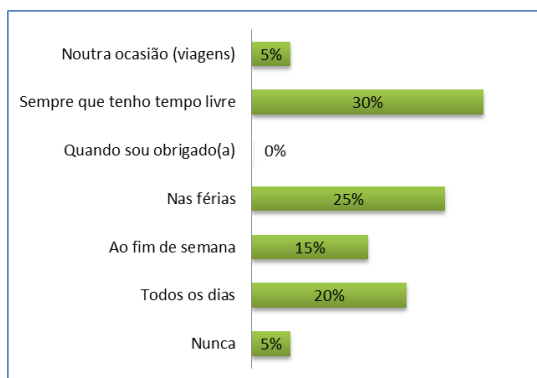


Figura 28. Com que frequência costuma ler? Figura 29. Com que frequência costumas ler livros?

A maioria dos alunos (71%) dedica menos de 30 minutos à leitura por semana e só 12% dos alunos lê no máximo 3 horas por semana. Os encarregados de educação dedicam em média mais tempo à leitura do que os seus filhos, sendo que 30% lê entre 2 a 5 horas por semana. No entanto, constata-se que nem os encarregados de educação, nem os alunos se dedicam muito tempo à leitura, pois nenhum deles lê em média mais de 1 hora por dia.

³¹ Children's on-screen reading overtakes reading in print , in Literacy Trust, 16 maio de 2013 http://www.literacytrust.org.uk/media/5371_children_s_on-screen_reading_overtakes_reading_in_print, recuperado em 2013, julho 25.

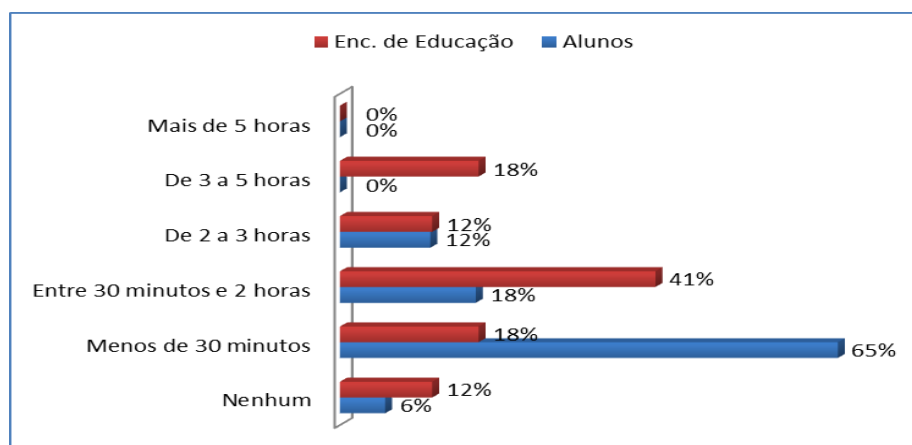


Figura 30. Quanto tempo dedica à leitura por semana?

Para a escolha e selecção de livros os alunos atribuem mais importância ao aspeto estético da capa (27%). É sabido que não se deve julgar um livro pela própria capa, porém quem resiste a uma capa bonita e chamativa? No entanto, a sinopse (3%) e o autor (21%) também devem servir de referências na escolha dum livro, embora para os alunos assumam menos relevo do que a indicação dada pelos professores (24%).

Os livros oferecidos (42%) e comprados (39%) constituem o principal meio de acesso aos livros. É de referir o facto da biblioteca municipal constituir um meio muito pouco utilizado pelos alunos em geral, o que sugere pouca ligação entre as estruturas da autarquia e a escola ou as famílias. Tal como já foi referido anteriormente, aquando do preenchimento deste questionário, em setembro, os alunos ainda não tinham ido nesse ano letivo à biblioteca da escola requisitar livros, por esse motivo nenhum aluno assinalou esse espaço. Apesar da maioria dos alunos (71%) preferir ler em formato digital, só cerca de um quinto (14%) desses alunos acede à internet para aceder aos livros que lê, esse motivo pode prender-se com o facto da maioria dos alunos desconhecer sítios onde podem aceder aos mesmos gratuitamente.

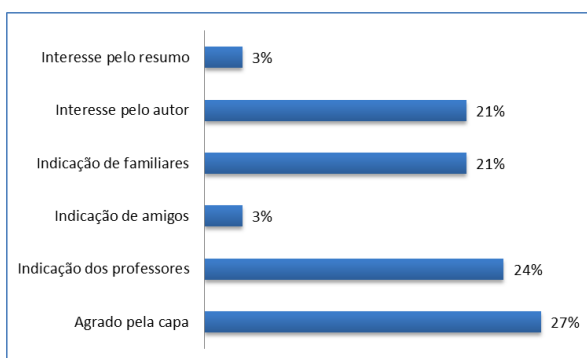


Figura 31. Quais os fatores a que atribuis mais importância na escolha ou seleção dos livros que lê?
(Resposta múltipla)

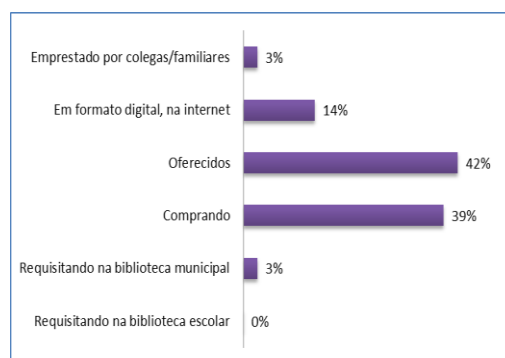


Figura 32. Como acedes aos livros que lê?
(Resposta múltipla)

Tal como no estudo apresentado por Santos, Neves e Carvalho (2007), os encarregados de educação que lêem menos livros num ano são sobretudo os inquiridos com graus de escolaridades mais baixos, ao passo que os que lêem mais livros num ano têm vincadamente graus de formação mais elevados. Lembremos apenas que, nesta turma, cerca dum quarto dos pais (24%) têm habilitações inferiores ao 3.º ciclo e mais de metade (59%) tem cursos superiores. No entanto, a maioria dos pais lê menos de 3 livros por ano por lazer (71%), por motivos educativos (82%) e por motivos profissionais (82%), podendo dizer-se que se trata de um grupo de fracos leitores.

A escola assume indubitavelmente um papel preponderante enquanto fator determinante das leituras dos alunos. De facto, a leitura pros posta na escola, seja com carácter obrigatório (23%) ou de sugestão (42%) constituem as principais razões das leituras dos discentes. No entanto, os familiares (23%) também têm um papel com alguma relevância no incentivo à leitura.

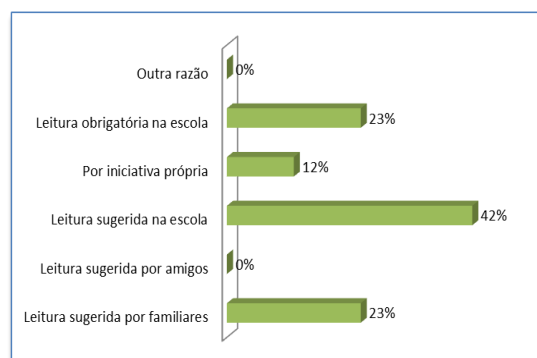
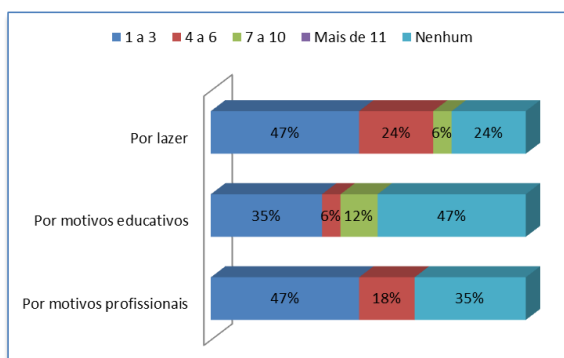


Figura 33. Quantos livros leu, aproximadamente, nos últimos 12 meses, e por que motivo? (Enc. de Educação)

Figura 34. Quais são as razões para a leitura de livros nos últimos 12 meses? (Alunos)

4.6. Promoção da leitura

A leitura, formou desde sempre os seus pilares na sociedade, sendo fonte de inspiração, sabedoria e conhecimento. Deste modo, procurou-se aferir neste ponto o envolvimento, as iniciativas e a importância dada pelos pais no sentido de estimular e promover a leitura dos seus filhos.

Os dados evidenciam, de uma forma geral, uma prática significativa de estímulos à leitura por parte dos encarregados de educação aos seus educandos, destacando-se a oferta de livros (19%), o aconselhamento à reserva de tempo para a

leitura (17%) e o pedido para lhes lerem livros em voz alta (16%). Por outro lado, destaca-se pela negativa, o facto de haver poucos encarregados de educação que contam histórias aos seus filhos (9%) ou que os levam a bibliotecas (1%), esta realidade pode ser justificada por se tratar “de iniciativas mais exigentes em disponibilidade de tempo e participação ativa, o que ajuda a entender os valores bastante mais baixos” (Santos, Neves & Carvalho, 2007, p.199).

Comparando os dados obtidos por inquérito aos discentes (figura 36), verificamos que quase metade (48%) considera que os livros que lhes leram em voz alta foi a forma mais significativa de incentivo à leitura, mas tendo em conta que dessa percentagem só metade (24%) é que teve a interferência dos pais, pode dizer-se que a restante percentagem (24%) de incentivo à leitura pode atribuir-se aos professores e/ou outros familiares.

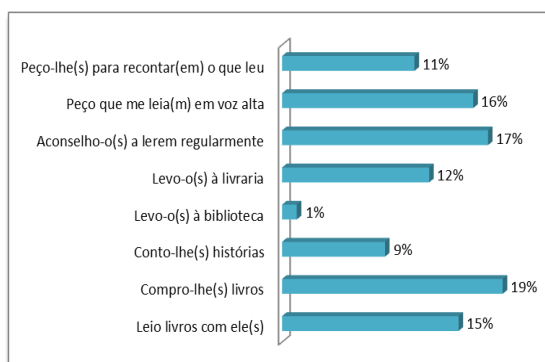


Figura 35. O que faz para promover o gosto pela leitura no(s) seu(s) filho(s)? (Resposta múltipla)

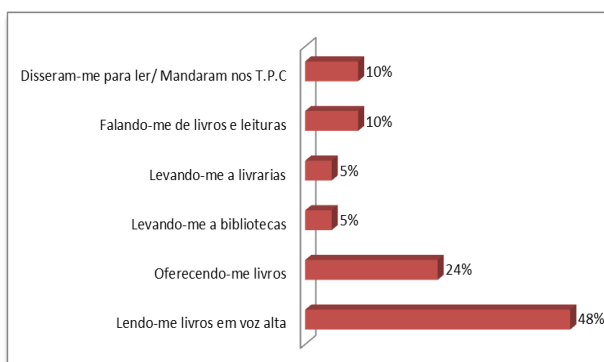


Figura 36. De que formas te incentivaram a ler? (Resposta múltipla – alunos)

Como se vê na figura 37, a maioria dos encarregados de educação (76%) considera a aquisição de hábitos de leitura do seu filho muito relevante para a formação futura dos seus filhos, enquanto cerca de um quarto dos pais dá-lhe menos relevância.

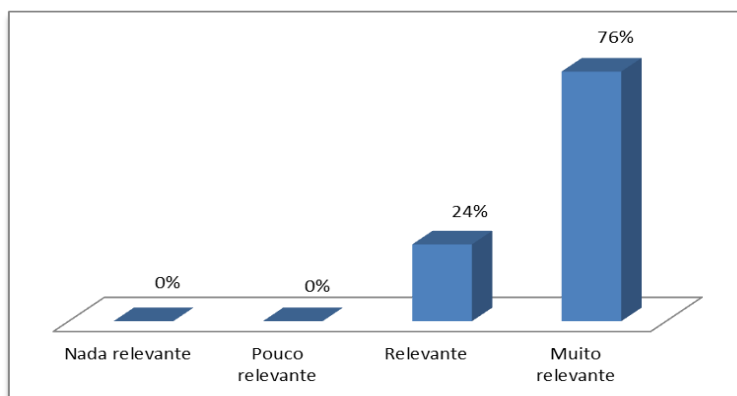


Figura 37. Como considera a aquisição de hábitos de leitura do seu filho para a sua formação futura?

Embora todos os encarregados de educação considerem relevante os hábitos de leitura, só menos de metade dos inquiridos (47%) costuma insistir com muita frequência com o seu educando para que leia, apesar disso todos persistem de alguma forma, ainda que raramente (18%) para que os seus filhos se interessem pela leitura.

A contribuição da leitura para melhorar a expressão oral e escrita é o principal motivo referido por cerca de um terço (32%) dos encarregados de educação para insistirem com os seus filhos para que leiam. O motivo menos relevante, na perspetiva de todos os encarregados de educação, é por ser uma forma de ficar a conhecer bons escritores.

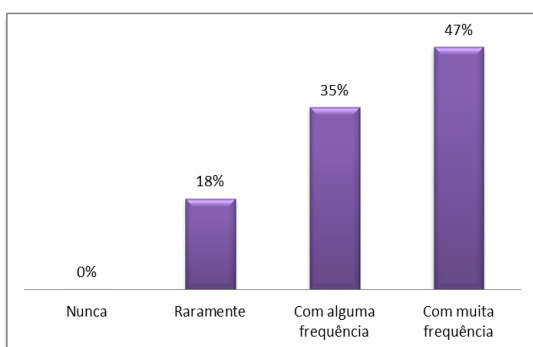


Figura 38. Costuma insistir com o seu filho para que leia?

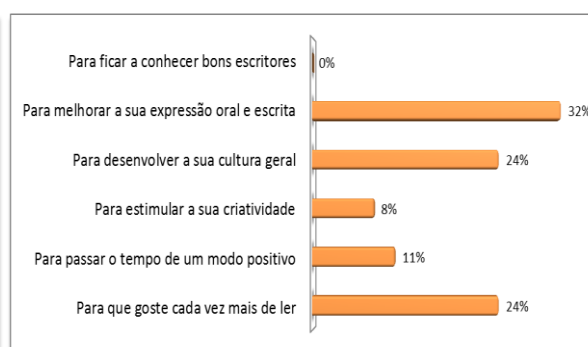


Figura 39. Indique os motivos que o levam a insistir com o seu filho para que leia. (Resposta múltipla)

4.7. Motivação para a leitura

A importância da motivação em contexto escolar assume um peso importante e por vezes determinante, no sucesso dos alunos. Deste modo pretendeu-se determinar quais as razões que estão subjacentes às possíveis motivações dos alunos, pois de acordo com a literatura quando estes estão intrinsecamente e/ou extrinsecamente motivados realizam as atividades por vontade própria, desfrutando do desafio e prazer daí resultante.

Organizaram-se os dados obtidos nas Tabela 6 e Tabela 7 de acordo com três grandes grupos (Wigfield, 1997) - *Competência e eficácia em leitura; razões apresentadas para a leitura e aspetos sociais* - e dimensões diferentes sobre a motivação – *reconhecimento, complacência, competição, razões sociais, curiosidade, prazer, desafio e eficácia na leitura*.

É interessante constar que a maioria dos rapazes (53%) estão dispostos a esforçar-se para ler melhor que os colegas, no entanto todas as raparigas valorizam

mais os elogios feitos pelos professores e outras pessoas à sua leitura. Deste modo, os rapazes dão mais importância aos aspetos sociais da leitura para se sentirem motivados, enquanto que as raparigas preferem que o seus progressos de leitura sejam reconhecido pelos outros.

Tabela 6.

*Situações que implicam dimensões diferentes sobre a **motivação extrínseca** para a leitura, por género (%)*

(Adaptado de Wigfield & Guthrie, 1997, p. 424)

			Sim			Não		
			Rapariga	Rapaz	Total	Rapariga	Rapaz	Total
Razões	Reconhecimento	Gosto que os professores digam que leio bem	35	59	94	0	6	6
		Às vezes, os meus colegas dizem-me que leio bem	23	30	53	12	35	47
		Fico satisfeito(a) quando alguém elogia a forma como leio	35	59	94	0	6	6
		Os meus pais dizem-me muitas vezes que leio bem	23	36	59	12	29	41
Aspetos sociais da leitura	complecência	Leio, para melhorar as minhas notas escolares	18	53	71	17	12	29
	Competição	Gosto de ser o(a) único(a) que sabe a resposta acerca de qualquer coisa que lemos	12	35	47	23	30	53
		Estou disposto(a) a esforçar-me para ler melhor que os meus amigos	6	53	59	29	12	41
		Gosto de ser o(a) melhor em leitura	6	29	35	29	36	65

A maioria das raparigas participantes no estudo gosta de partilhar com a família e amigos situações de leitura (Tabela 7), já 64% dos rapazes superiorizam-se pela satisfação sentida ao terem assimilado ideias complexas no texto, valorizando deste modo os desafios de leitura.

A clara maioria dos alunos (86%) revela crença em ser bem sucedido na leitura, sendo a eficácia na leitura motivo importante para se dedicar e empenhar nesta atividade.

Tabela 7.

Situações que implicam dimensões diferentes sobre a **motivação intrínseca** para a leitura, por género (%)

(Adaptado de Wigfield & Guthrie, 1997, p. 424)

			Sim			Não		
			Rapariga	Rapaz	Total	Rapariga	Rapaz	Total
Aspetos sociais	Razões sociais	Leio muitas vezes com a minha família	29	6	35	6	59	65
		Eu gosto de trocar livros com os meus amigos para ler	24	0	24	11	65	76
		Gosto de falar com a minha família do que estou a ler	35	30	65	0	35	35
Competência e eficácia em leitura	Eficácia na leitura	Sei que vou melhorar a leitura no próximo ano	29	65	94	6	0	6
		É muito importante para mim ser um bom leitor	35	59	94	0	6	6
		Sou um bom leitor	23	48	71	12	17	29
	Desafio da leitura	Gosto de ler histórias com muitas personagens	17	54	71	18	11	29
		Gosto de ler textos difíceis, desafiadores	17	42	59	18	23	41
		Gosto de ler coisas com palavras difíceis	24	29	53	11	36	47
Razões para a leitura	Prazer	24	0	24	11	65	76	
	Curiosidade	29	65	94	6	0	6	

Verificou-se, que as raparigas do nosso estudo (35%) apresentam, de uma forma geral, motivações para a leitura mais positivas do que os rapazes (65%). Para elas, as razões sociais, o prazer e o reconhecimento pelos outros são motivos importantes para se envolverem em situações de leitura. Por sua vez, os rapazes sentem-se mais motivados do que as raparigas no domínio da competição. Estes resultados estão em conformidade com os apresentados na literatura (Monteiro &

Mata, 2001; Wigfield & Guthrie, 1997) apesar de serem desenvolvidos em realidades educativas diferentes, com sujeitos inseridos em realidades culturais distintas da nossa.

4.8. Hábitos e práticas de escrita

A escrita é uma atividade eminentemente social, pois pressupõe comunicação, sendo um artefacto social produzido em contextos sociais. A produção de textos é uma prática social, é uma fonte de informação e disseminação de cultura que fazem tanto parte da vida social dos alunos como dos seus pais.

Analisemos algumas das variações existentes entre alunos e encarregados de educação relativamente aos significados que atribuem à escrita (*figura 40*). A principal discrepância encontra-se no modo em como ambos vêem a escrita socialmente, 36% dos pais dá mais ênfase ao seu objetivo comunicativo, enquanto que os alunos (27%) a entendem como uma forma de desabafar e exprimir sentimentos. Os alunos (23%) revelam ter mais prazer na escrita do que os seus pais (18%).

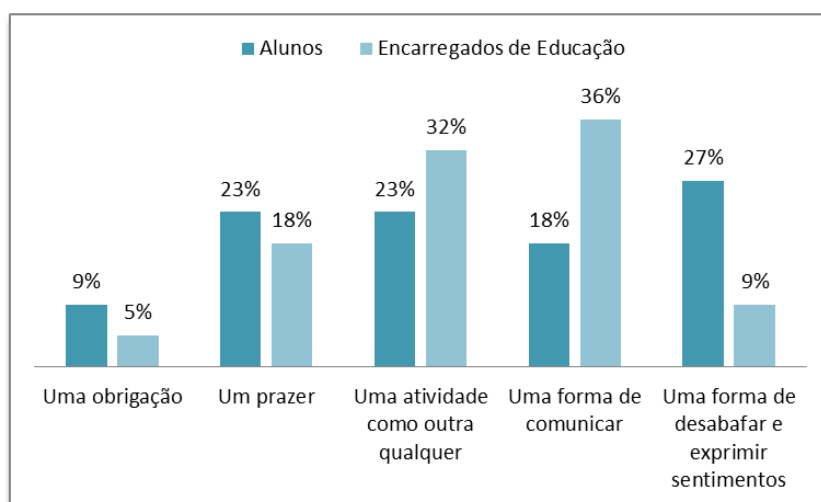


Figura 40. Para si/ti, escrever é:

Os hábitos, práticas e tipos de escrita variam consoante a faixa etária, os interesses pessoais e a atividade profissional que cada um desempenhe na sociedade. No nosso estudo, podem verificar-se, através da Figura 41, essas assimetrias, ainda que ligeiras, entre pais e filhos. No entanto, destaca-se a escrita de emails (29%), como segundo hábito de escrita mais comum entre as duas gerações, apesar de ainda escreverem cartas (21%) o seu uso é menos relevante. Nenhum aluno tem o hábito de

escrever poemas, nem nenhum encarregado de educação costuma escrever num diário.

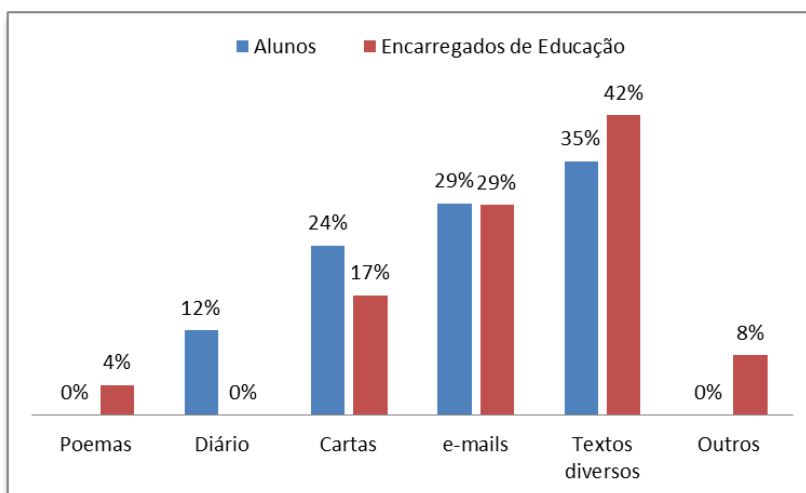


Figura 41. O que costuma(s) escrever?

Os alunos revelam consciência relativamente ao seu processo de escrita, sendo que a maioria (59%) considera-o razoável, apesar de mais de um terço dos alunos (35%) da turma do 3.º ano referir que escreve corretamente, a maioria (46%) afirma que dá erros de ortografia quando escreve. O conhecimento ortográfico, dada a sua natureza de convenção social, normativo, é algo que os alunos não conseguem descobrir sozinhos, nem “aprender com o tempo”, sem ajuda, daí nesta idade sentirem ainda esta insegurança, pois a sua vivência com textos escritos, em que se pretende que escreva com correção ortográfica, é ainda é limitada e tem gradualmente que ser mais explorada.

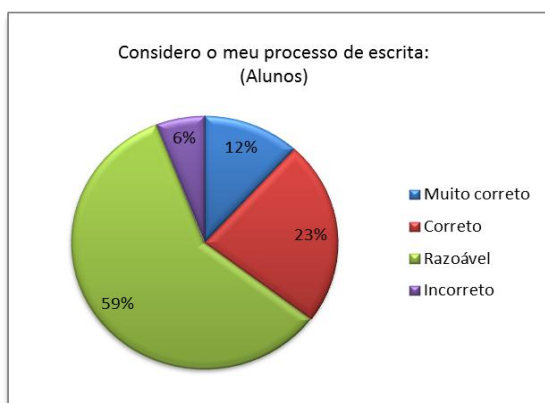


Figura 42.

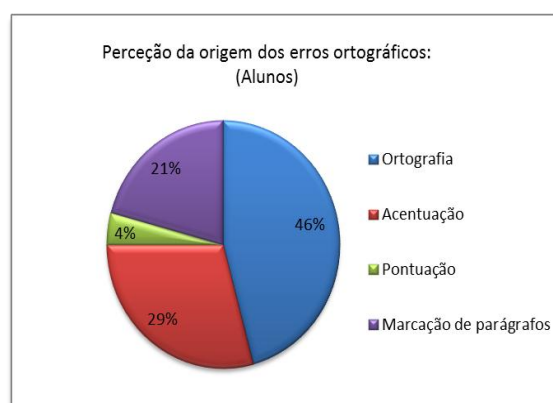


Figura 43.

4.9. Promoção da escrita

No quotidiano, é possível criar estratégias de promoção de escrita nas crianças de forma a captar o seu interesse e criatividade motivando-as para a escrita. Os pais, são intervenientes importantes nesse processo, já que estão com os filhos diariamente.

Nessa medida, questionaram-se os encarregados de educação para se aferir que atividades são mais solicitadas por eles, de forma a promoverem o gosto pela escrita dos seus educandos. Verifica-se que as atividades de escrita são propostas com regularidade por mais de um terço dos pais (37%), sendo que a utilização do computador Magalhães tem um papel de destaque nessas tarefas de escrita (20%).

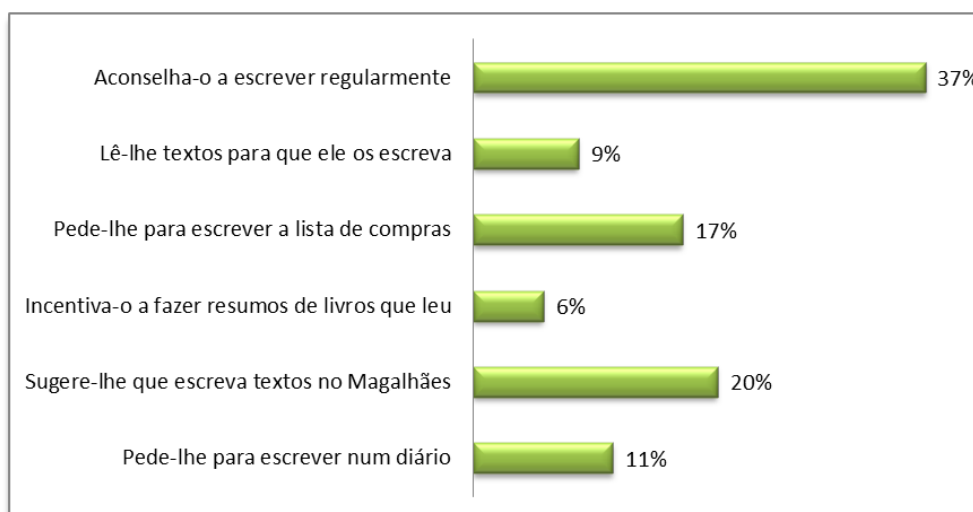


Figura 44. O que faz para promover o gosto pela escrita no seu filho?
(Escolha múltipla)

Todos os pais inquiridos consideram a aquisição de hábitos de escrita dos seus filhos relevante (Figura 45), embora quase um quinto dos pais (18%) raramente insista com os seus filhos para que escrevam, 82% aconselha-os com frequência para que o façam (figura 46). Os motivos principais dessa insistência (figura 47), por parte dos encarregados de educação, na prática de escrita prendem-se essencialmente com o facto desta atividade ajudar a melhorar a expressão escrita (29%), escrever com maior correção ortográfica (23%) e estimular a criatividade dos seus filhos (19%).

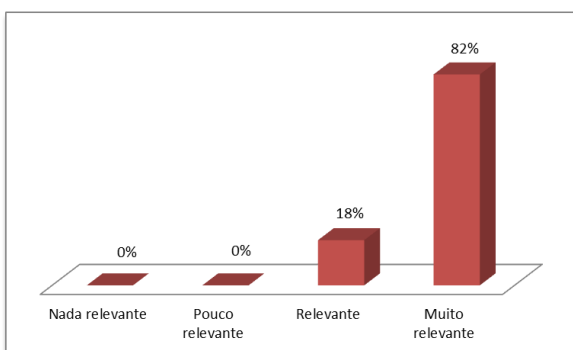


Figura 45. Como considera a aquisição de hábitos escrita do seu filho para a sua formação futura?

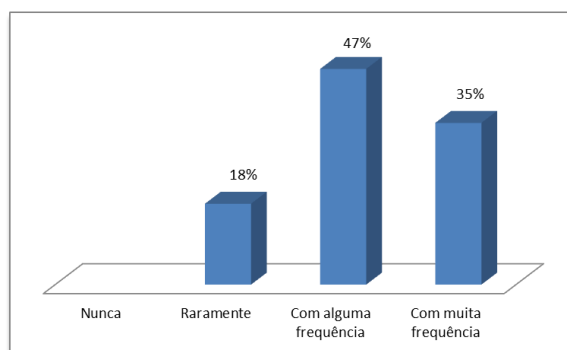


Figura 46. Costuma insistir com o seu filho para que escreva?

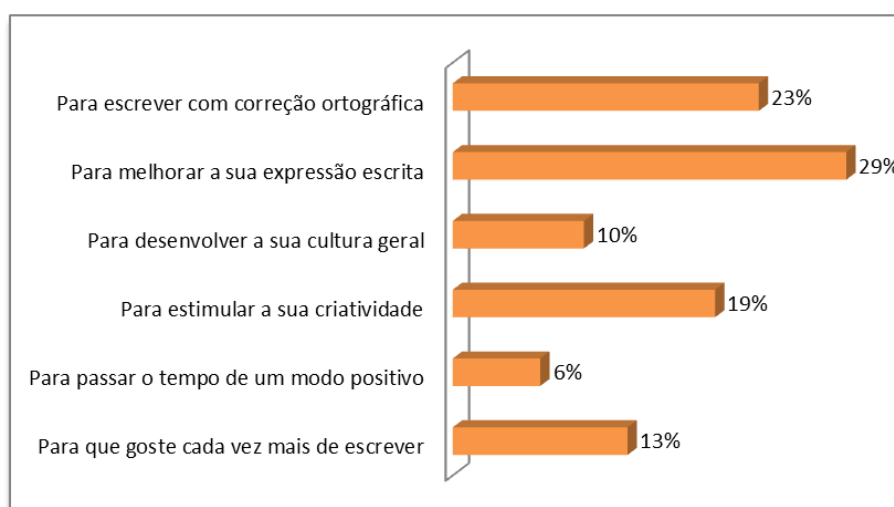


Figura 47. Indique os motivos que o levam a insistir com o seu filho para que escreva?

4.10. Motivação para a escrita

Para escrever é necessário existir um esforço por parte do aluno, o seu grau de envolvimento nesta tarefa depende em grande medida da perceção que tem do interesse da tarefa e da sua competência para a realizar. Nessa medida, a motivação dos alunos deve ser uma das primordiais preocupações dos professores

Apesar de 23% dos alunos inquiridos referir que tem prazer em escrever (Figura 40) e a maioria (71%) considerar esta atividade muito importante, só 35% dos alunos gostaria que o seu professor deixasse escrever histórias com frequência, estes resultados indicam que os 36% de alunos restantes, mesmo os que referiram não ter qualquer interesse por escrever histórias (18%), preferem atividades de escrita diferentes desta.

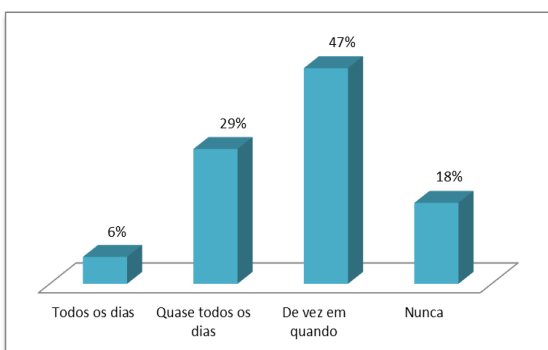


Figura 48. Gostava que o meu professor me deixasse escrever histórias.

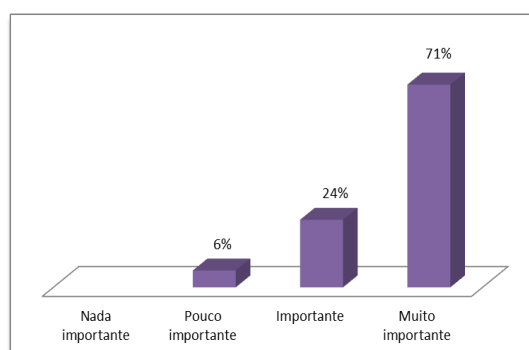


Figura 49. Saber escrever bem é:

A maioria dos alunos (53%) considera que as pessoas que escrevem muito são interessantes na mesma medida (figura 50). A mesma percentagem de inquiridos lê à sua família, com alguma frequência, o que escreve (figura 51). O motivo de 12% dos alunos nunca lerem o que escrevem aos seus familiares pode estar relacionado com diversos fatores, entre eles, o facto de já terem sentido, por parte destes, desinteresse em ouvi-los ler, os familiares podem simplesmente não os motivar para este tipo de atividades, ou então existe uma desmotivação intrínseca relacionada com a falta de competências de leitura e/ou escrita que pode provocar esta inibição.

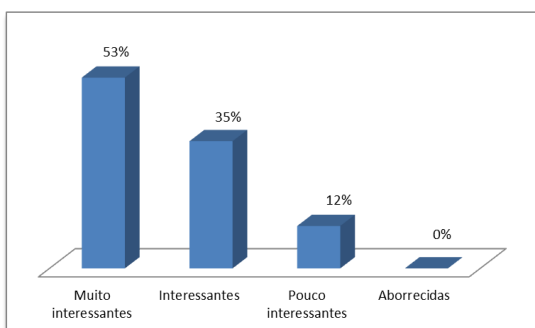


Figura 50. As pessoas que escrevem muito são:

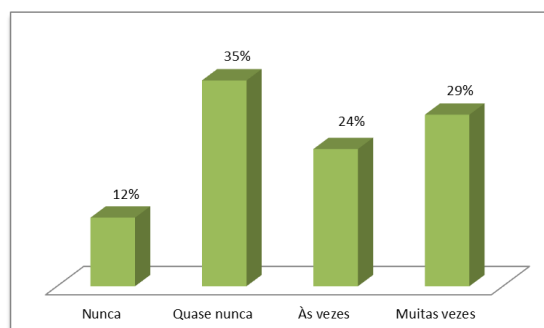


Figura 51. Leio à minha família o que escrevo.

Na casa dos alunos (59%), é frequente encontrar pessoas a escrever por motivos profissionais e/ou pessoais. Futuramente, a maioria dos alunos (89%) pensa que vai gastar tempo considerável com tarefas de escrita pois todos aceitam, apesar de em medida diferente, a importância que esta assume na sociedade em que vivemos.

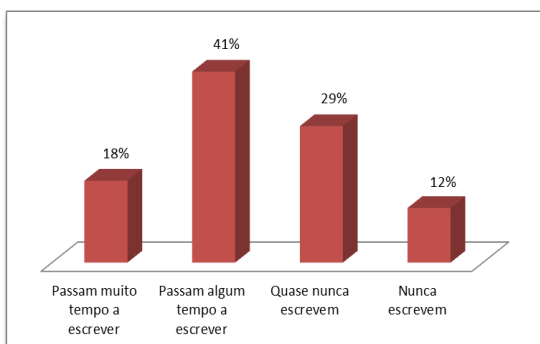


Figura 52. Em minha casa, as outras pessoas:

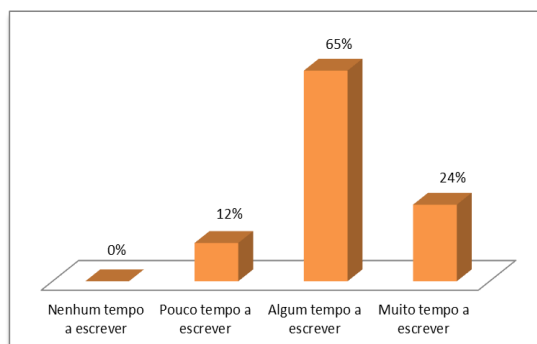


Figura 53. Quando crescer, penso que vou gastar:

Para a maioria dos alunos (70%) guardar o que escreve é uma prática comum, ninguém deita fora o que escreveu, este comportamento revela que os alunos dão valor à sua prática de escrita e gostam de a arquivar para se recordarem futuramente.

Os dados revelam que quase metade dos alunos (48%) escreve com frequência, no entanto quase um quinto (18%) refere que quase nunca escreve. Este dado é condizente com o número de alunos que não gosta de escrever histórias e considera essa prática uma maneira aborrecida de passar o tempo (figura 56), no entanto, é preciso frisar que as atividades de escrita a que se refere a figura 55 são realizadas por iniciativa do aluno, uma vez que em ambiente escolar realizam, diariamente, tarefas de escrita sugerida pelos professores.

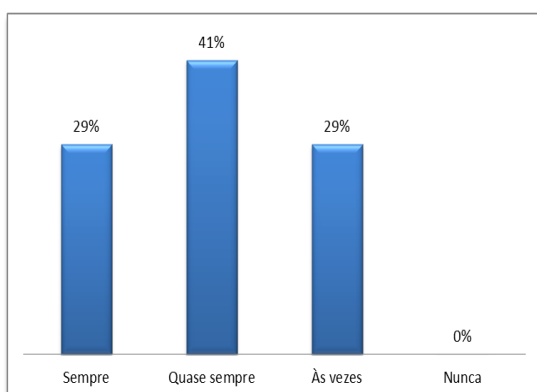


Figura 54. Guardo aquilo que escrevo.

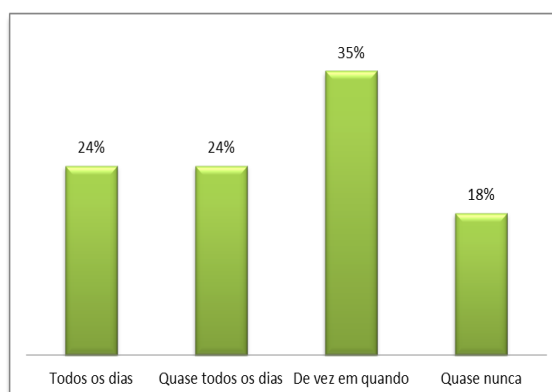


Figura 55. Escrevo qualquer coisa.

Os dados evidenciados na Figura 56, relativos ao parecer dos alunos quanto à escrita de histórias, revelam que quase metade dos alunos (47%) está motivado para esse tipo de escrita, uma vez que descobre nele uma maneira agradável de passar o tempo.

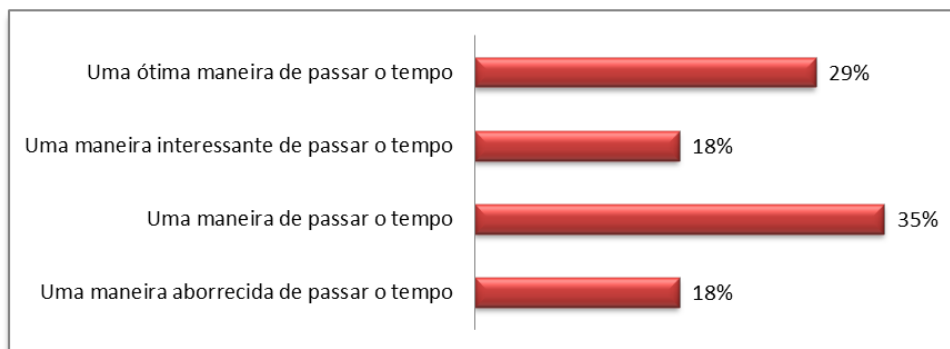


Figura 56. Penso que escrever histórias é:

Como é possível verificar na figura 57, quando são dadas diversas opções de escolha aos alunos quanto às tarefas de escrita - *poema, resumo e texto livre* – a realizar na sala de aula, e aos suportes onde irão realizá-las - *computador e caderno*, eles preferem as atividades com recurso ao suporte digital (71%) em vez das tarefas realizadas no caderno em suporte de papel (29%), porque torna as mesmas atividades mais motivadoras e interessantes.

O texto livre é a atividade de escrita eleita pela maioria da turma (71%), sendo que mais de metade dos alunos (47%) prefere realizá-la no computador. Pode-se concluir que o computador, neste grupo, é um ótimo recurso tecnológico para promover a motivação no desenvolvimento de práticas de escrita uma vez que os alunos estão motivados nesse sentido.

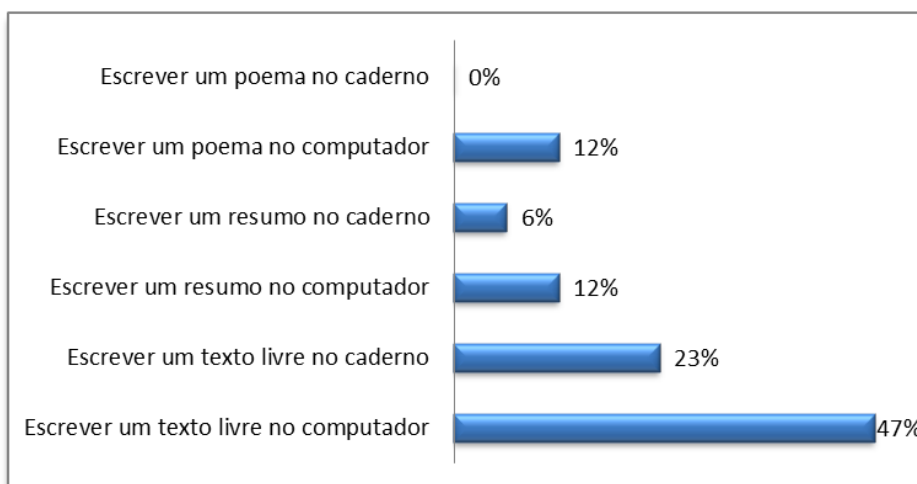


Figura 57. Se o teu professor te dissesse que podias escolher uma das atividades que se seguem, para fazeres nos próximos 30 minutos, qual escolherias?

A motivação extrínseca para a escrita está presente na maioria dos alunos (68%) uma vez que valorizam em grande medida o reconhecimento dado pelos outros

ao seu desempenho na escrita, só 12% se revelam completamente indiferentes à opinião dos outros.

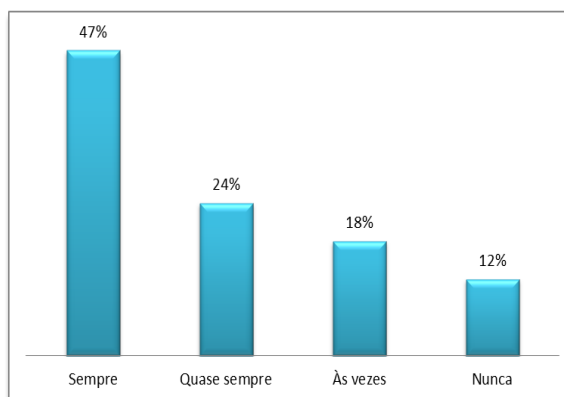
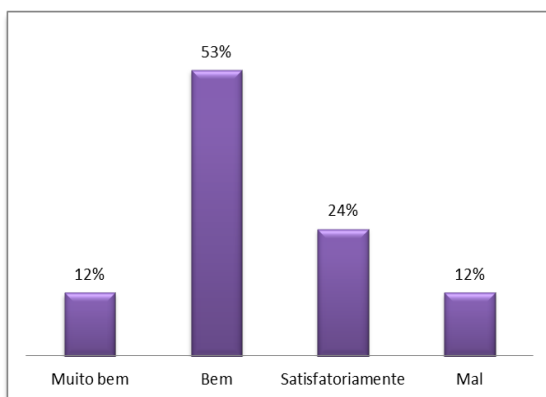


Figura 58. Os meus colegas pensam que eu escrevo: *Figura 59.* É importante para mim saber o que os outros pensam

De uma forma geral, os alunos mostram-se satisfeitos (59%) com o resultado final do trabalho despendido na escrita das suas histórias. Pela satisfação obtida com a realização desta atividade deduz-se que os alunos, na sua maioria (83%), estão motivados intrinsecamente para a escrita.

Os alunos mostram-se bastante autónomos na escrita (88%), como se pode observar na Figura 62, revelando estratégias para ultrapassar as suas dificuldades nesse processo, no entanto, alguns alunos (12%) manifesta dificuldade na escrita criativa sendo necessária a ajuda de colegas e/ou professores para completar com eficácia essa tarefa de aprendizagem.

Cerca de metade dos alunos (53%) revela facilidade na escrita de textos, existindo apenas um aluno que revela dificuldade nessa tarefa e manifesta insatisfação pelo produto final na escrita criativa das suas histórias.

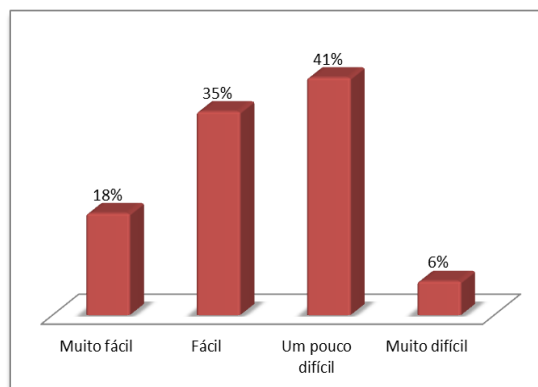
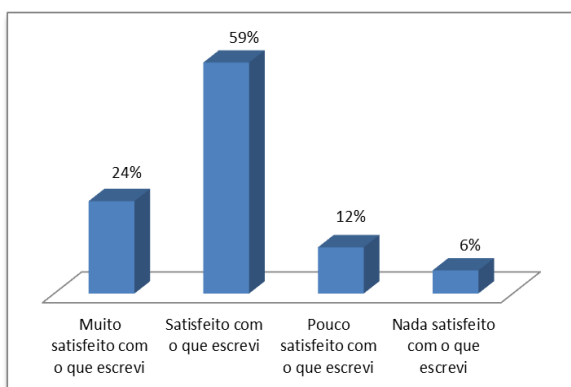


Figura 60. Quando escrevo histórias fico:

Figura 61. Para mim escrever um texto é:

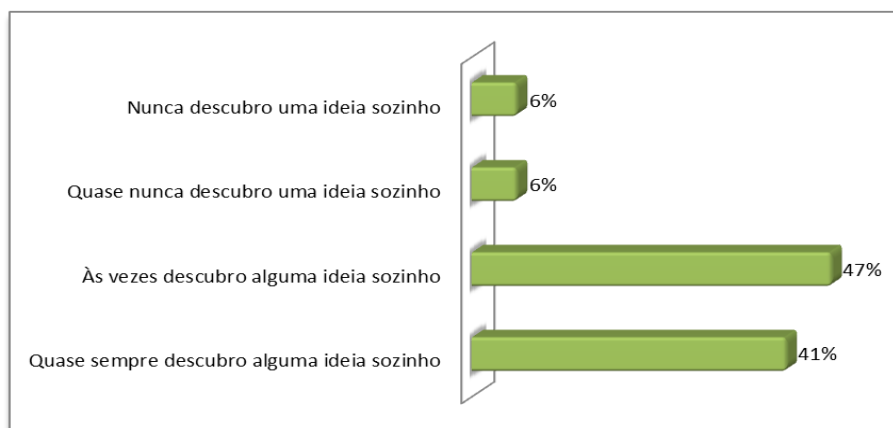


Figura 62. Quando não sei sobre que assunto devo escrever:

Tal como no estudo apresentado por Velasquez (2007) os dados obtidos sugerem que o valor da escrita como tarefa recreativa (figuras: 49, 50, 51 e 52) e a frequência de escrita (figura 55) se relacionam com a percepção da eficácia da escrita (figuras: 60, 61 e 62).

4.11. Importância da leitura e da escrita

A leitura e a escrita são ferramentas indissociáveis, essenciais e necessárias na sociedade em que vivemos cumprindo diversas funções culturais. A escrita não deve ser desvinculada da leitura, porque as experiências adquiridas através da leitura influenciam de muitas formas a escrita. Deste modo, pretendeu-se aferir qual a importância que os alunos atribuem à criação desses hábitos para a sua vida futura, bem como, o nível de incentivo dado pela escola e pela família na criação dos mesmos.

Verificou-se que a clara maioria dos alunos (88%) dá importância aos hábitos de leitura e escrita compreendendo a sua relevância para os tempos vindouros, enquanto 12% dos alunos não lhes dá significativa importância. Como se vê na figura 64, a escola tem um papel muito relevante no incentivo à criação de hábitos de leitura e escrita dos alunos (88%), enquanto mais de metade da turma (59%) considera que a sua família não lhe dá muito apoio nesse sentido.

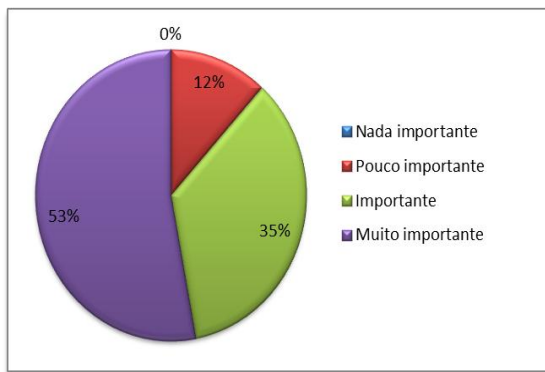


Figura 63. Qual a importância de criares hábitos de leitura e escrita para a tua vida futura?

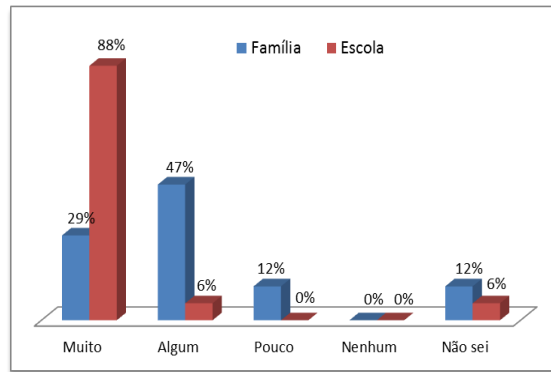


Figura 64. Como avalias o incentivo que a tua família e a escola te dão para criares hábitos de leitura e escrita?

4.12. Literacias digitais

A literacia digital, de acordo com o MCEETYA³² (2005) é frequentemente associada à capacidade dos indivíduos em utilizar as tecnologias digitais de forma adequada para acesso, gestão e avaliação de informação bem como à criação de conhecimento, à comunicação e à utilização criteriosa das tecnologias da informação a fim de participarem efetivamente na sociedade. A análise das respostas às questões que foram colocadas aos encarregados de educação e aos alunos permitiu-nos detetar as suas competências digitais e compreender de que forma estas podem contribuir para promover diferentes estratégias de utilização de suportes digitais na prática da leitura e da escrita.

Quando comparados os resultados obtidos com a análise às questões relacionadas com a acessibilidade ao computador e à internet verifica-se que todos os pais e alunos (100%) possuem e utilizam o computador no seu lar, os alunos têm todos computadores pessoais - *Magalhães* e os pais acedem maioritariamente também aos seus computadores. Apesar de todos os alunos terem referido que, em casa, têm acesso à internet, um dos progenitores (6%) nega essa situação, deste modo, o educando que referiu que acedia à internet pode não ter sido completamente honesto na sua resposta ou pode aceder noutra suporte tecnológico (tablet, telemóvel,...) que os pais não tenham contabilizado.

³² Ministerial Council on Education, Employment Training and Youth Affairs

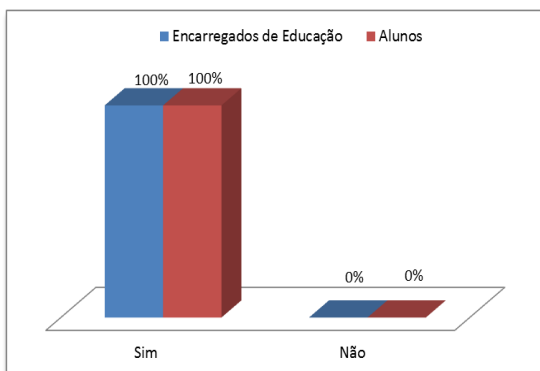


Figura 65. Tem computador em casa?

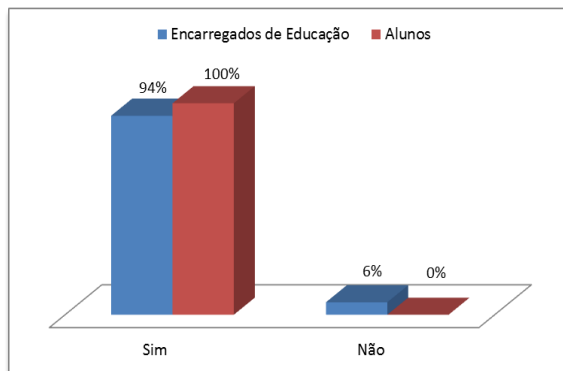


Figura 66. Tem acesso à internet em casa?

O modo como os encarregados de educação e os seus educandos fazem a gestão da utilização do computador não é homogénea, enquanto que a maioria dos pais (74%) utiliza o computador para atividades de trabalho e cerca de um quarto (26%) para entretenimento, cerca de metade dos alunos utilizam-no para trabalhar, incluindo tarefas de leitura e/ou escrita, é importante referir que nem todas as tarefas de pesquisa se referem a trabalho, muitas das vezes, são realizadas a título de curiosidade relativamente a um tema não escolar do seu interesse. As figuras 67 e 68 dão-nos conta destas pequenas divergências relativamente às tarefas privilegiadas por pais e filhos quando utilizam o computador.

A maioria dos alunos (71%) utiliza frequentemente sozinho o computador, só cerca de um terço (29%) costuma estar acompanhado por “amigos, professora e os pais”, pela “mãe” ou pelo “irmão” nas tarefas que realiza no computador. A ajuda dada por estas pessoas prende-se essencialmente com os “trabalhos de casa”, a “pesquisa na internet”, “entrar no email”, ajudar a fazer trabalhos no “Word” e a traduzir palavras em “inglês”.

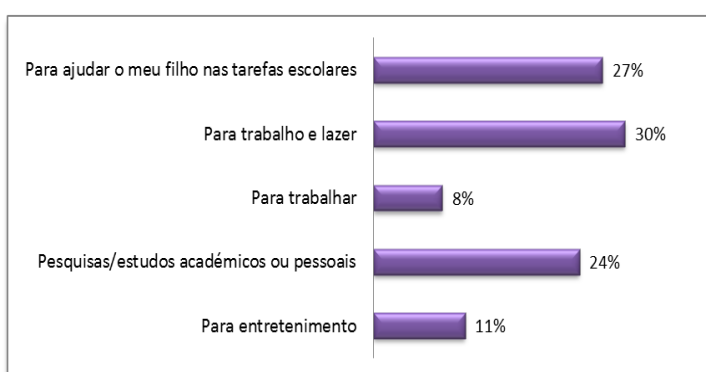


Figura 67. Com que finalidade(s) utiliza o computador?
(Encarregados de Educação)

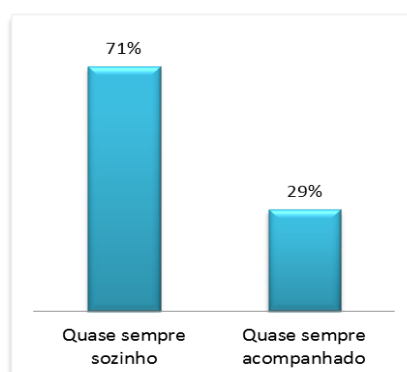


Figura 68. Como utiliza o computador?
(Alunos)

Tal como evidencia a figura 69, efetuar pesquisas e jogar são as atividades realizadas com maior frequência por parte dos alunos (54%), mas o tempo dispendido

em cada uma das atividades não é condição obrigatória pela preferência nessas tarefas, pois as mesmas podem ser sugeridas/impostas por familiares e/ou professores.

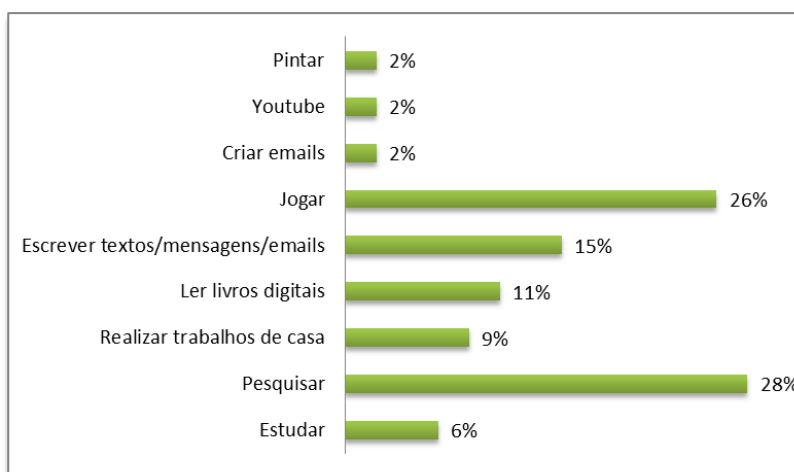


Figura 69. Indica o que costumam fazer no computador.
(Resposta múltipla)

Deste modo, procurou-se averiguar que atividades os alunos mais gostam de fazer no computador (*Figura 70.*), e constatou-se que jogar jogos (42%), ir à internet pesquisar (11%) e consultar o email (11%) estão entre as preferidas, as atividades específicas de leitura e escrita (escrever textos/histórias e ler livros digitais) ocupam um lugar de menos destaque (15%).

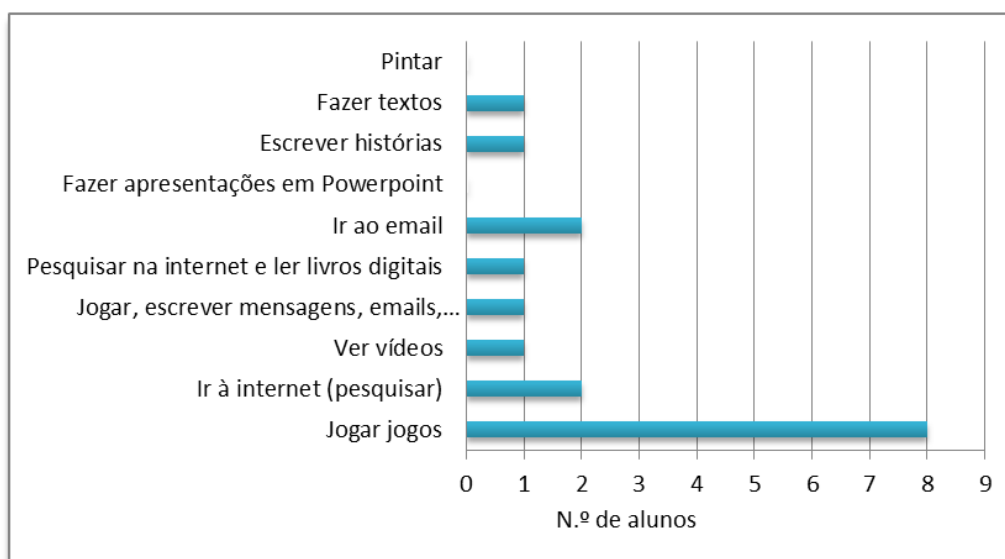


Figura 70. Indica o que mais gostas de fazer no computador.

A partir da tabela 8, é possível identificar as tarefas que os alunos conseguem fazer autonomamente no computador. As situações em que a maioria dos alunos

revela mais dificuldade é na utilização de programas específicos como o Photostory (88%) e o Powerpoint (53%) e onde revelam mais facilidade e autonomia é na atividades onde são requeridas baixas competências digitais como ligar/desligar o computador, usar o seu teclado, escrever textos no Word e aceder e fazer pesquisas na internet.

Tabela 8

Indica o que consegues fazer sozinho no computador.

	Sim	Não
Consigo ligar e desligar o computador	100%	0%
Sei usar o teclado do computador	100%	0%
Consigo aceder à internet	82%	18%
Consigo fazer pesquisas na internet	82%	18%
Consigo escrever textos no Word	100%	0%
Sei formatar textos no Word	76%	24%
Sou capaz de encontrar, abrir e gravar documentos em diferentes pastas	65%	35%
Sei consultar e enviar emails	65%	35%
Sei utilizar o Photostory	12%	88%
Sei usar o Powerpoint	47%	53%
Sei procurar/encontrar livros digitais para ler	76%	24%

Como no questionário realizados aos alunos *“Competências digitais e hábitos de Leitura e Escrita dos alunos”* (Anexo 5) não contemplava a frequência de utilização do computador e da internet, os alunos foram questionados posteriormente pela professora titular de turma e investigadora, em ambiente informal e em contexto de sala de aula, para que se apurassem estes dados. Verificou-se que todos os alunos utilizam diariamente o computador, para os fins referidos anteriormente na figura 70, ainda que só pouco mais de um terço (36%) aceda nessas visitas, à internet.

Conclui-se pela análise dos resultados obtidos nesta secção do questionário, que grande parte dos alunos desta turma, conhece e utiliza as competências básicas tecnológicas, e que as mesmas são utilizadas com alguma frequência para fins pessoais e académicos.

4.13. Impacto das tecnologias digitais na promoção da leitura e escrita

A leitura e a escrita como fontes de lazer ou de trabalho escolar são uma realidade fundamental na sociedade do conhecimento em que vivemos, a elas acrescenta-se também as tecnologias digitais que ganham cada vez mais importância e destaque. Partindo-se desta ideia e da existência de uma estreita e crescente ligação entre as crianças e as tecnologias, questionaram-se os participantes neste estudo sobre a sua opinião acerca da importância e impacto das tecnologias digitais e do seu papel na promoção da leitura e da escrita.

Pelos dados recolhidos no questionário e apresentados na figura 71, verifica-se que para a clara maioria dos alunos (71%) é importante que os professores promovam na sala de aula atividades de leitura e escrita com recurso às tecnologias digitais, como por exemplo ler para a turma textos escritos utilizando essas ferramentas.

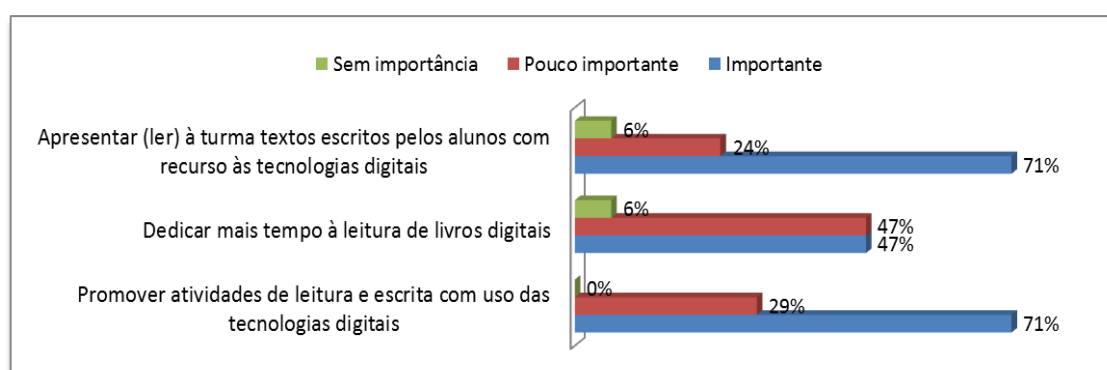


Figura 71. Qual a tua opinião sobre a importância das seguintes atividades a realizar na sala de aula, de modo a promover a aquisição de hábitos de leitura e escrita?

Tendo em consideração a importância dada pelos alunos à utilização das tecnologias digitais, pretendeu-se que estes, através de atividades diversificadas de leitura e escrita, realizassem diversas atividades de aprendizagem com recurso a diferentes softwares de forma a se verificar em que medida o seu uso pode promover a aprendizagem da leitura e da escrita.

Os softwares apresentados no ponto seguinte foram inseridos na dinâmica das aulas de português tendo em vista a promoção de tarefas específicas de aprendizagem de leitura e escrita.

4.13.1. Word

Na primeira atividade, foi proposto aos alunos que escrevessem a pares um texto descritivo sobre o filme “Santa Teresinha do Menino Jesus”³³ que a turma assistiu na sala de aula, no âmbito do dia de Sta. Teresinha, padroeira da escola. Foram sugeridos dois suportes: o caderno diário e o software Word, com o propósito de se aferir a preferência dos alunos por um deles na realização desta tarefa de aprendizagem e para se observarem as competências digitais na utilização do processador de texto.

A maioria dos alunos preferiu fazer o seu trabalho em suporte digital, só dois alunos quiseram fazer a tarefa no caderno diário, mas acabaram por fazê-lo no computador.

Observações globais da atividade desenvolvida:

Durante o decorrer da atividade os alunos mostraram-se motivados/atentos, tendo os computadores portáteis sido utilizados por todos os grupos de trabalho. Os alunos escreveram textos mais desenvolvidos do que geralmente é habitual em suporte papel e trabalharam cooperativamente. Verificou-se que a interação entre os pares possibilita a partilha e a construção conjunta de um novo conhecimento. Os dois alunos com dificuldades de aprendizagem destacaram-se pelo trabalho notoriamente superior, quando comparado com as aulas sem recurso à tecnologia.

A Mariana e o Eduardo esforçaram-se muito para fazer um bom trabalho, aceitaram a opinião dos seus pares e contribuíram com ideias, estiveram muito atentos e interessados. Consultaram várias vezes o dicionário online para esclarecerem dúvidas na ortografia das palavras, o que até agora não tinha acontecido quando tinham que procurar palavras no dicionário em suporte papel.

“Acho que assim não está bem, acrescenta a frase que te disse pois acho que é muito importante para se perceber bem a história. Não achas? Vá, temos que apagar isso, é só carregar na seta.” (Vasco)

Notas de Campo, 7 de janeiro de 2013

³³ <http://www.youtube.com/watch?v=CSJd3VwLE5g&feature=youtu.be>

O processador de texto possibilita, através da autocorreção, que os alunos eliminem o erro com autonomia e rapidez, contribuindo para que as crianças aprendam a lidar com a frustração de um modo descontraído e natural.

“ - EEEE....não era isto que eu queria escrever...vou ter que apagar este parágrafo...Oh, não é preciso, é só cortar e colar no parágrafo anterior”.
(Madalena)

Notas de Campo, 8 de janeiro de 2013

Os alunos mostraram-se agradados por poderem fazer modificações no seu trabalho sem prejudicarem a estética e a coerência do texto.

Eduardo: Bem...está tão bonito o texto não está?

Professora: É verdade, mas porque dizes isso Eduardo?

Eduardo: No caderno não consigo ter os trabalhos tão bem apresentados, estou sempre a usar o corretor e faço a letra feia...

Notas de Campo, 8 de janeiro de 2013


<p>SANTA TERESINHA DO MENINO JESUS</p> <p>Santa Teresinha era uma menina que vivia numa grande casa, com os seus pais ricos e quatro irmãs.</p> <p>Todos os dias, tomava o pequeno-almoço no seu jardim e de seguida ia apanhar flores para oferecer à sua mãe e perguntava-lhe quando é que ela morria para poder ir para o céu, deixando a sua mãe um pouco triste.</p> <p>Santa Teresinha gostava muito de rezar e todos os dias o fazia de mãos dadas com a sua família.</p> <p>Quando tinha quinze anos, a sua irmã mais velha foi para um convento de freiras e ela também queria ir, mas como era ainda muito jovem tinha de esperar mais tempo.</p> <p>A sua vontade era enorme... como que se Jesus a chamasse.</p> <p>Decidiu pedir ao Sr. Papa a sua autorização, mas este respondeu-lhe que ela tinha de esperar até ser mais crescida.</p> <p>No entanto no dia seguinte, o carteiro trouxe uma carta do Papa a informá-la de que dali a três meses ela já podia entrar, pois completava dezasseis anos.</p> <p>Logo após o seu aniversário, seu pai levou-a numa carroça para o convento. Quando entrou para o convento, Santa Teresinha percebeu que a vida ali dentro não era fácil, para além de amar a Deus, tinha de cumprir todas as tarefas domésticas, tais como limpar o convento, cuidar do jardim e da horta.</p>	<p>Ao fim de algum tempo, o seu pai foi ficando cada vez mais doente, mas mesmo assim, a sua irmã o levou a visitar as filhas no convento. Ao despedir-se apenas disse: “No céu...” como que dissesse que se encontravam no céu, e pouco tempo depois morreu, permitindo à sua filha Celina a entrada no convento que há tanto tempo desejava.</p> <p>De dia para dia também a saúde de Santa Teresinha piorava, estava gravemente doente com tuberculose e acabou por morrer.</p> <p>No céu terá então encontrado o seu pai e dado continuidade à sua missão que começou em terra, a ensinar os outros a amar Deus.</p>  <p>Gustavo S. Eduardo S. 3.º Ano 2012/2013</p>
---	---

Figura 72. Exemplo de um dos textos descritivos realizados no Word pelos alunos.

É fundamental que os alunos construam gradualmente a sua resistência à frustração, que na maioria das vezes cria obstáculos à sua aprendizagem. Desta forma,

é visível que os alunos mantêm a vontade de prosseguir os seu trabalho e arranjam estratégias próprias para eliminar os seus erros e superar as suas dificuldades.

Apesar disso, alguns alunos, no decurso da atividade sugerida, comentaram: *“estou a demorar muito tempo a terminar, se estivesse a escrever no caderno já tinha acabado há que tempos”, “este computador está sempre a avariar-se (...) desligou-se sozinho e vou ter que fazer tudo de novo...”*, neste seguimento, pode conclui-se que a falta de competências digitais e os problemas técnicos associados ao equipamento podem criar alguma desmotivação nos alunos na realização das atividades de escrita.

No entanto, a maioria dos alunos reconhece vantagens na utilização do Word, na medida em que consideram que esta ferramenta melhora a sua ortografia e a apresentação dos seus trabalhos. *“No Word há diferentes cores e tipos de letra que posso utilizar para escrever, (...) no papel também posso mudar de cor de caneta mas a minha letra é sempre igual e os textos não ficam tão limpinhos porque faço gatafunhos quando me engano a escrever.”* Os alunos apresentam, também, motivos para gostar de escrever no papel pois *“a letra fica mais bonita manuscrita”*.

A segunda tarefa de características lúdicas, pretendia que os alunos, individualmente, redigissem um texto criativo no processador de texto do seu computador portátil, tendo por base quatro palavras escolhidas previamente pela turma (figura 73).

O FANTASMA DO HOSPITAL

O João e a Maria foram fazer ski para a neve mas deram uma grande queda e o João partiu o braço e a Maria a **PERNA** e foram os dois para o **HOSPITAL**.

À noite a Maria começou a ouvir barulhos estranhos, chamou o João para o deixar a par da situação e ele acendeu a luz e tocou o sininho para vir a enfermeira, mas logo a seguir a porta do armário abriu-se e saiu de lá uma figura branca. O João e a Maria ficaram mesmo muito assustados.

Quando a enfermeira chegou foi logo ligar para a polícia para tirar de lá aquele **FANTASMA**, mas quando a **POLÍCIA** chegou não viu fantasma nenhum.

Na segunda noite, o João e a Maria estavam prevenidos: tinham uma máquina fotográfica para quando o fantasma aparecesse... Zás!... Tiravam-lhe uma foto. E assim foi.

No outro dia de manhã, pediram à mãe para revelar a fotografia e dar à polícia.

Quando o pai deles os foi visitar o fantasma apareceu e o pai apanhou-o, tirou-lhe o pano de cima e adivinhou quem era... foi o médico Francisco. Que susto que eles apanharam...

Madalena
3.º Ano

A AVENTURA

Eu era um menino muito aventureiro, um dia eu e os meus amigos vimos uma casa abandonada e achamos que podia ser uma casa assombrada.

Entrámos e a porta fechou-se sozinha e nós assustámo-nos muito. Apressámo-nos e ao vermos uma escada e ao tentarmos subi-la ela partiu-se e nós caímos.

Então, apareceu um **FANTASMA** que nos disse que não podíamos estar ali, mas eu, mesmo magoado na **PERNA**, levantei-me e escondido consegui telefonar com o meu telemóvel para a **POLÍCIA** e chamar uma ambulância.

Passado um tempo estava tudo rodeado de polícias e prenderam o falso fantasma e levaram-me para o **HOSPITAL**, onde me trataram e ao ficar melhor pude ir para casa.

Guilherme
3.º Ano
2012/2013

Figura 73. Trabalhos exemplificativos da segunda tarefa – textos criativos.

Observações globais da atividade desenvolvida:

Os alunos assim que iniciaram a atividade mostraram elevado nível de motivação. Um dos alunos da turma nesse dia não levou o computador e sentiu-se imediatamente desmotivado assim que lhe foi feita a proposta para fazer a mesma atividade no caderno diário (Figura 74).



Figura 75. Trabalho individual de escrita criativa no Magalhães (reação de aluno sem computador).

“estou mesmo triste... hoje queria tanto trabalhar no meu Magalhães e esqueci-me dele em casa...”(Tiago)



Figura 74. Leitura em voz alta do texto criativo escrito pelos alunos.

Verificou-se que a maioria dos alunos revelou imaginação nos seus textos e enquadrou as quatro palavras-chave de forma criativa. De um modo geral, o vocabulário utilizado pelos alunos foi diversificado e as palavras foram escritas com bastante correção ortográfica.

Os alunos mais tímidos que geralmente evitam ler em voz alta os textos em suporte papel, mostraram-se muito disponíveis e interessados em lerem para a turma os textos que escreveram no computador Magalhães (figura 75).

Na terceira atividade, foi realizado um exercício ortográfico. Foram lidas pela professora, em voz alta, as primeiras 200 palavras de um texto (Anexo 13) e pediu-se aos alunos que o escrevessem no Word. No dia seguinte, repetiu-se a mesma atividade mas desta vez pediu-se que escrevessem o mesmo texto no caderno diário e compararam-se os resultados.

Observações globais da atividade desenvolvida:

Verificou-se que os quatro alunos da turma que deram dez ou mais erros ortográficos no exercício de escrita realizado no caderno diário tiveram todos menos erros ortográficos quando escreveram, a primeira vez, em suporte digital, tal como se pode observar na tabela 9. As razões encontradas para tal divergência prendem-se essencialmente com a existência do corretor ortográfico automático no software Word permitindo aos alunos corrigir as palavras que escreveram incorretamente.

Tal como evidencia a tabela 9, verifica-se que 18% dos alunos diminuíram o número de erros quando fizeram o exercício de escrita no caderno, mas a maioria (53%) dos alunos aumentou a sua frequência.

Tabela 9.

N.º de erros ortográficos dado pelos alunos nos exercícios de escrita da terceira tarefa.

Alunos	Suporte digital	Suporte papel
Afonso	5	10
Carolina B.	2	5
Carolina E.	4	11
Daniel	6	5
Eduardo	7	13
Guilherme	4	12
Gustavo	4	7
Inês	4	4
Madalena	0	0
Margarida	4	4
Mariana	8	7
Nuno	1	0
Pedro	6	7
Santiago	0	0
Theu	1	1
Tiago	3	4
Vasco	0	1

A maioria dos erros ortográficos deve-se ao fato das incapacidades decorrentes dos alunos ao não identificarem corretamente as letras concorrentes, ou seja, com semelhanças de sons, ou quando o aluno tende repetir, omitir e/ou trocar a ordem das letras, levando à grafia inadequada dos fonemas, em qualquer um destes casos o corretor automático do Word apresenta-se como uma ferramenta útil na medida em

que minimiza a frequência de erros no momento da escrita pois além de detetar os erros de ortografia apresenta sugestões para a sua correção.

4.13.2. Podcast

Com a realização dos podcasts, na quarta e quinta tarefas, pretendeu-se recontar uma história³⁴ e uma lengalenga³⁵ em que todos os grupos de trabalho constituídos pela professora pudessem participar, de forma a desenvolver a sua expressão oral (fluência e acuidade leitora).

Observações globais das atividades desenvolvidas:

Verificou-se um esforço acrescido por parte da maioria dos alunos para melhorar a sua dicção, entoação e ritmo de leitura. Pediram para repetir a leitura do mesmo texto várias vezes até a mesma estar correta, pois tinham como objetivo apresentar à turma um trabalho com alguma qualidade.

A Mariana, a Carolina E. e a Madalena pedem para repetir a gravação na íntegra mais do que quatro vezes pois querem aperfeiçoar a sua leitura. Os colegas assistem à gravação em silêncio e respeitam o trabalho dos colegas enquanto esperam pela sua vez.

Os colegas dos outros grupos avaliam os trabalhos dando ideias e sugestões e elogiam os aspetos positivos.

Notas de Campo, 4 de março de 2013

“Agora sim... leste muito melhor...até leste com mais entoação, nem muito rápido, nem devagar...”(Afonso)

Muito concentrados, partilham ideias e dão sugestões nas pausas das gravações.

Vasco: A Mariana e a Inês nem parecem as mesmas...parece que finalmente já lêem com alegria.

Mariana: Pois...eu gosto mais de fazer estes trabalhos do que ler no manual de português...

Notas de Campo, 4 de março de 2013

³⁴ Podcast da história “O Sapo Apaixonado” de Max Velthuijs – trabalho de um dos grupos: http://roseiral.podomatic.com/entry/2013-10-12T19_35_10-07_00

³⁵ Podcast da lengalenga – O homem que não gostava de comer couves - “Eu bem vi nascer o Sol – Antologia da poesia popular portuguesa” de Alice Vieira – trabalho de um dos grupos: http://sufea.podomatic.com/entry/2013-10-12T19_08_14-07_00

Fiquei surpreendida com o entusiasmo e atenção demonstrados pelos alunos com mais dificuldades, na realização/audição dos podcast produzidos.

Depois de todos terem terminado a quinta tarefa e se ter iniciado uma tarefa de aprendizagem de Estudo do Meio, reparei que a Margarida e a Mariana continuavam a mexer no computador Magalhães... estavam a gravar a aula. Quando questionadas sobre a situação referiram que queriam fazer um podcast para publicarem os conteúdos da aula, para desta forma darem a conhecê-los a crianças de outras escolas.

Notas de Campo, 6 de março de 2013

Todos os alunos, antes de realizarem estas tarefas, desconheciam o que era um podcast e não tinham tido qualquer tipo de experiência na publicação/audição *online* de um podcast. Deste modo, após a realização do trabalho proposto um elemento de cada grupo criou, com a ajuda da professora, uma conta no PodOmatic.

Posteriormente, foi pedido aos alunos que realizassem a leitura do texto do seu grupo, mas desta vez sem que fosse feita a gravação e a realização do Podcast, nesta altura os alunos mostraram-se menos motivados e empenhados na leitura, demonstrando menos preocupação em aperfeiçoá-la.

4.13.3. Audacity

Na sexta tarefa, pretendeu-se que os alunos fizessem a leitura em voz alta de um excerto dum texto (Anexo 12), sendo esta gravada com o software de edição digital de áudio - Audacity.

Esta atividade foi realizada ao longo de uma semana com todos os elementos da turma. A gravação foi realizada a pares no computador Magalhães dos alunos, enquanto um dos elementos gravava a leitura o outro lia. Previamente, o software Audacity foi instalado na maioria dos computadores e foram explicadas as noções básicas da sua utilização. A maioria dos alunos mostrou interesse em saber/explorar mais funcionalidades dessa ferramenta e alguns deles editaram de forma simples as suas gravações de voz.

Os alunos, após cada leitura/gravação ouviram e avaliaram a sua leitura e discutiram em turma os aspetos que precisavam de ser melhorados. Após a professora fazer uma síntese das conclusões a que a turma chegou, repetiu-se a gravação do

mesmo excerto do texto. Repetindo-se o mesmo procedimento três vezes para cada aluno.

Observações globais da atividade desenvolvida:

Estas gravações permitiram que, gradualmente, todos os alunos pudessem fazer progressos na sua fluência (precisão, prosódia e velocidade leitora) e acuidade. As gravações repetidas ao mesmo texto³⁶ e posterior audição das mesmas, ajudou os alunos a detetarem falhas na sua leitura e a autocorrigirem-nas, ao longo das repetidas gravações, sendo notória a melhoria significativa dessas competências.

Os alunos mostraram-se muito motivados durante a realização das gravações e alguns deles, repetiram em casa o mesmo procedimento de forma a aperfeiçoarem a sua leitura.

“É muito mais giro ouvirmos a nossa voz numa gravação do que ouvirmos a nossa voz ao mesmo tempo que estamos a ler... o som que se ouve até parece diferente e na gravação consigo estar com mais atenção para ouvir se leio bem ou não.” (Carolina E.)

Mariana: Queres ouvir as gravações da minha leitura que fiz em casa?

Margarida: Põe lá!... Eu hoje também vou fazer.

Notas de Campo, 16 de abril de 2013

4.13.4. Powerpoint

Na sétima tarefa, pediu-se aos alunos que escrevessem, juntamente com um colega, um texto narrativo no Powerpoint em que o tema da apresentação seria livre.

Foi explicado aos alunos quando deveriam mudar de diapositivo, e, durante a atividade, todas as dúvidas relativamente às funcionalidades do software foram esclarecidas, visto a maioria dos alunos (53%) não dominar ainda esta ferramenta.

No final das tarefas, o trabalho concluído foi projetado no Datashow, apresentado oralmente aos colegas na sala de aula e foi avaliado por todos os intervenientes.

³⁶ Gravações da evolução da leitura de uma aluna. - Excerto do livro de Luísa Ducla Soares “O rapaz que tinha zero a Matemática”:



Leitura1.mp3 (Linha de comandos)



Leitura2.mp3 (Linha de comandos)



Leitura3.mp3 (Linha de comandos)

Observações globais da atividade desenvolvida:

Durante a realização dos trabalhos a pares para a elaboração de uma história criativa em powerpoint (Anexo 10) verificou-se que todos os alunos se empenharam, na medida em que estiveram concentrados e motivados durante a realização da atividade, apenas se destaca um aluno que revelou muita dificuldade em trabalhar cooperativamente com o seu colega, mostrando preferência em trabalhar sozinho. Mas que, apesar das dificuldades de concentração que apresenta regularmente, conseguiu manter-se concentrado e empenhado na realização e apresentação do seu trabalho.

“Não quero fazer o trabalho com ninguém, quero fazer as coisas à minha maneira, já sei que se fizer isto com alguém vou demorar muito tempo...”(Afonso)

A Carolina E. e o Daniel R. estão a fazer um ótimo trabalho de grupo ela tem promovido o diálogo com o colega para que este se solte e contribua com mais ideias para a construção do texto, enquanto ele a tem ajudado a descobrir imagens apelativas para cada um dos diapositivos.

Notas de Campo, 22 de abril de 2013



Figura 77. A trabalhar cooperativamente durante a realização do Powerpoint.



Figura 76. A fazer a revisão final do Powerpoint para apresentar aos colegas.

Deu-se o início à oitava atividade mostrando-se a imagem da capa do livro e procedemos à antecipação do conteúdo da leitura pedindo a participação da turma. De seguida, realizamos a leitura do livro, em voz alta. Inicialmente, a leitura foi realizada pela investigadora e posteriormente pelos alunos. À medida que a investigadora ia lendo, iam sendo mostradas as ilustrações do livro (figura 78). Este é composto por vinte e quatro páginas, em que onze contêm só imagem.

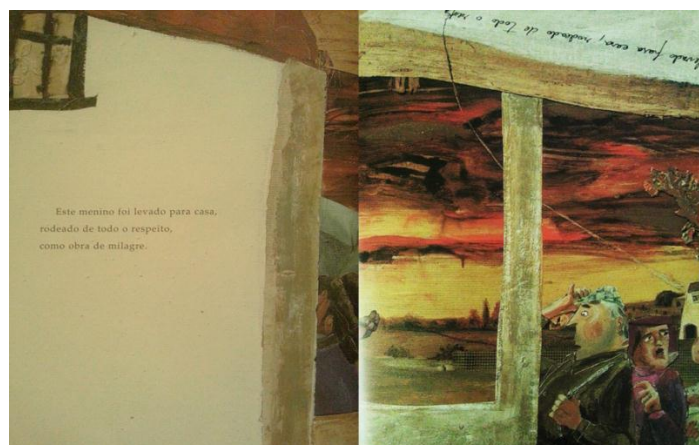


Figura 78. Exemplo da distribuição do texto e ilustração do livro “A maior flor do mundo”

Observações globais da atividade desenvolvida:

No início desta atividade os alunos mostraram-se atentos e algo expectantes com o que iria acontecer, embora estivessem um pouco inquietos na sua cadeira. No decorrer da leitura da história ouviram-se comentários de alguns alunos a dizer “*Pode mostrar as imagens mais perto?*”; “*Pode passar o livro para vermos melhor os desenhos?*” “*Não vi bem a imagem, pode mostrar outra vez?*”

Depois de terminada a leitura, foi solicitado aos alunos que respondessem oralmente a perguntas de interpretação (Anexo 16) e que recontassem a história de forma a se avaliar de modo global a sua compreensão leitora e posteriormente foi-lhes pedido que preenchessem por escrito uma Ficha de Leitura (Anexo 17) em suporte papel.

Constatou-se que cerca de metade dos alunos recontaram a história com algum detalhe e rigor e responderam corretamente às questões de interpretação oral do texto, os restantes alunos revelaram muita dificuldade nestas atividades. Da análise das respostas dadas nas Fichas de Leitura verificou-se que a maioria dos alunos (nove) alunos revelaram dificuldade em compreender o texto e desses, cinco manifestaram dificuldade em exprimir-se corretamente por escrito.

Os alunos aderiram inicialmente à atividade revelando atenção, mas pouco depois começaram a interromper a leitura fazendo perguntas e observações. Quando terminei a leitura do livro, vários alunos encontravam-se debruçados sobre a mesa com uma postura pouco correta.

Notas de Campo, 29 de abril de 2013

Na nona tarefa, realizada no dia seguinte, a investigadora fez a leitura em voz alta do mesmo livro em powerpoint (Anexo 14) e, posteriormente, fizeram os alunos de modo aleatório até que todos tivessem lido. No final, responderam novamente a questões de interpretação oral do texto (Anexo 16) colocadas pela investigadora e preencheram uma Ficha de Leitura (Anexo 17), mas desta vez no Word, de forma a avaliar-se a compreensão leitora comparativamente à tarefa anterior.

O livro apresentado no Powerpoint conjugava imagem e texto (figuras 79 e 80). A apresentação em Powerpoint era composta por dezasseis diapositivos e não existia nenhum efeito de transição entre eles. O tamanho da letra apresentado nos diapositivos era adequado e cada um dos diapositivos tinham em média oito linhas.



Figura 79. Imagem do primeiro diapositivo.



Figura 80. Imagem do décimo diapositivo da história

Observações globais da atividade desenvolvida:

Os alunos estiveram muito atentos durante a leitura de todo o Powerpoint. Ouviram-se comentários dos alunos dizendo que *“Assim vê-se melhor no livro...”*; *“Depois podemos ser nós a ler?”*

Os sujeitos participantes no estudo mostraram níveis mais elevados de motivação quando lêem e escrevem em suporte digital do que em suporte papel. Conseguiram manter-se em silêncio durante a leitura de todos os diapositivos, mesmo já conhecendo a história, que tinha sido lida no dia anterior.

Notas de Campo, 30 de abril de 2013

Da análise das respostas dadas oralmente pelos alunos e das respostas escritas dadas na ficha de leitura verifica-se que a maioria dos alunos compreendeu o texto e são capazes de recontar o texto oralmente e por escrito com maior detalhe do que no suporte de papel.

Podemos afirmar que as ilustrações ajudam a completar a história e permitem que os alunos, apesar de terem algumas dificuldades, associem o texto à imagem. Nas duas tarefas foram mostradas as imagens, mas o visionamento com mais detalhe só foi possível através da projeção com o Datashow.

Na leitura em suporte papel, a investigadora pediu aos alunos para lerem a história em voz alta e passarem o livro a um colega mais próximo, à medida que iam terminando a leitura. Alguns alunos seguiram a leitura com o seu dedo indicador e o fato de terem o suporte de leitura junto dos seus olhos fez com que lessem com maior acuidade e fluência do que quando realizaram a leitura do mesmo texto no Powerpoint projetado a partir do datashow.

Tabela 10. **Velocidade Leitora** (Número de palavras lidas por minuto).

Alunos	Leitura suporte digital	Leitura suporte papel
Afonso	100	109
Carolina B.	114	110
Carolina E.	126	124
Daniel	111	118
Eduardo	90	102
Guilherme	121	122
Gustavo	113	124
Inês	115	113
Madalena	135	151
Margarida	118	125
Mariana	114	123
Nuno	124	129
Pedro	120	122
Santiago	131	142
Theu	108	127
Tiago	121	128
Vasco	112	111

Como se vê na Tabela 10, mais de metade dos alunos (76%) teve uma velocidade leitora mais reduzida quando leu na projeção do Powerpoint, comparativamente à leitura do mesmo texto no livro em suporte papel.

No entanto, tendo em conta as Metas Curriculares de Português para o 3.º ano, que referem que os alunos devem ler um texto com articulação e entoação corretas e a uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto (Ministério de Educação – DGIDC, 2012), verifica-se que 82% dos alunos

atinge esse objetivo nas leituras realizadas nos dois suportes.

Durante a leitura do Powerpoint os alunos que estavam sentados mais longe franziram os olhos e por vezes saltaram linhas do texto. No entanto, os alunos mostraram maior disponibilidade e receptividade em participar na atividade digital do que na tarefa em suporte papel.

4.13.5. Photostory

Na décima tarefa, foi proposto aos alunos que elaborassem em pares uma história visual a partir do poema “Lengalenga do Homem que não gostava de comer couves” gravado anteriormente no software Audacity. Antes de iniciarem a atividade, os alunos tiveram oportunidade de explorar e praticar as funcionalidades deste software, pois só 12% dos alunos é que já o tinha utilizado anteriormente.

Os alunos importaram da internet diversas imagens alusivas à lengalenga (figuras 82 e 83) e adicionaram o ficheiro áudio com a gravação das suas vozes.



Figura 81. Primeira imagem do trabalho realizado por um dos grupos.

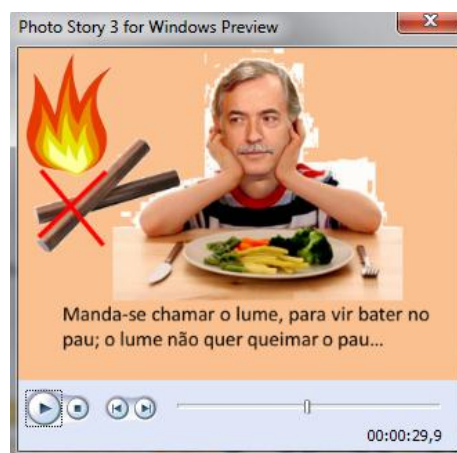


Figura 82. Imagem ilustrativa do trabalho realizado no Photostory.

Observações globais da atividade desenvolvida:

A aplicação Photostory permitiu verificar que os alunos, depois de compreenderem as suas funcionalidades, mostraram muita criatividade, dinamismo e entusiasmo na criação dos trabalhos. Posteriormente, sugeriram por sua iniciativa a criação de um vídeo³⁷, realizado na mesma ferramenta, para apresentar às suas mães no âmbito do dia da mãe, na sala de aula, com um texto original escrito pelos próprios alunos e imagens pesquisadas por eles.

Mariana: Podemos fazer hoje como trabalho de casa uma história no Photostory?

Professora: Podem, sim. Podem escrever o texto ou/e lê-lo e gravá-lo no Photostory, depois fazem a recolha das imagens necessárias e compõem no mesmo software. Amanhã apresentam o vosso trabalho à turma.

³⁷ <http://youtu.be/chsLIAbqcpc>

Vários alunos: Yes... (disseram com entusiasmo).

Notas de Campo, 6 de maio de 2013

A utilização deste software verificou-se bastante simples e acessível para os alunos, pois permite dinamizar com alguma facilidade histórias/lengalengas/poesias já conhecidas ou inventadas pelos alunos. O resultado final do trabalho³⁸ cria um forte impacto nos alunos e valoriza o seu trabalho.

Na décima primeira e décima segunda tarefas pretendeu-se que os alunos fizessem a leitura extensiva de livros digitais (Anexo 11) no computador Magalhães (figura 84) e no tablet (figura 83) respetivamente.



Figura 84. Leitura de um livro digital no computador Magalhães



Figura 83. Leitura de um livro digital no tablet.

No final da leitura pediu-se aos alunos que preenchessem uma Ficha de Leitura no Word (Anexo 9) sobre o livro que leram no Computador Magalhães, de forma a se aferir a compreensão leitora geral dos alunos. No dia seguinte, pediu-se aos alunos para lerem outro livro no tablet e para fazerem o seu resumo num editor de texto que tivessem disponível nas aplicações do seu aparelho digital.

Observações globais das atividades desenvolvidas:

Os alunos mostraram-se muito concentrados e atentos, tanto na leitura do livro “Dez dedos Dez Segredos” realizada no computador Magalhães como na leitura do livro “A vaca da vizinha é mais gorda que a minha” realizada no tablet. A maioria dos

³⁸ <http://youtu.be/Bg899c-amjQ>

alunos manifestou mais facilidade no preenchimento da Ficha de leitura do livro realizada no Word do que na escrita do resumo num editor de texto do tablet.

Para que os alunos pudessem fazer o resumo do texto lido no tablet foi necessário fazer a instalação de um editor de texto (*Kingsoft Office*) em três dos tablets pois a aplicação não se encontrava ainda instalada.

O tablet apenas foi utilizado por um terço dos alunos (32%) na tarefa de leitura sugerida, os restantes alunos não possuem esse dispositivo (48%) ou os pais não permitem que os filhos o levem para a escola (20%).

Verificou-se que, no tablet, os alunos fazem tendencialmente uma leitura seletiva ou em *zapping*, a leitura extensiva é feita preferencialmente e com mais rigor no computador Magalhães.

Observa-se que os alunos, de uma forma geral, apresentam dificuldade em utilizar o teclado virtual do tablet, mas essa dificuldade é ainda mais evidente para quem não possui o aparelho em casa, deste modo, é evidente que as atividades de escrita neste dispositivo ficam comprometidas. Verifica-se também que os alunos que utilizam mais vezes o tablet apresentam maior segurança no seu manuseamento e sentem-se mais motivados para descobrir novas funcionalidades.

Os alunos estão a demorar muito tempo a escrever o resumo do texto “A vaca da vizinha é mais gorda que a minha”, sentem-se perdidos à procura das letras e dos sinais de pontuação. Como não conhecem bem o processador de texto instalado no tablet e este difere daquele que estão habituados a utilizar no computador, revelam insegurança na sua utilização, criando-lhes alguma dispersão.

Notas de Campo, 13 de maio de 2013

Apesar da maioria dos alunos manifestar alguma dificuldade na escrita do resumo no tablet, constatou-se, que ainda assim, preferem fazê-lo no tablet do que no caderno diário, sentindo maior motivação e entusiasmo pela atividade digital.

Professora: Se quiserem interromper a escrita do resumo no tablet e continuar no caderno diário podem fazê-lo.

Aluno: Mas é obrigatório ou podemos continuar a escrever no tablet?

Professora: Podem continuar.

Aluno: Eu prefiro escrever no tablet mas depois preciso que me corrija os erros.

Notas de Campo, 13 de maio de 2013

Verificou-se que dois alunos depois de lerem excertos do livro no tablet (Figuras 85 e 86), em voz alta, lacrimejaram dos olhos, sentindo algum desconforto ocular. Deste modo, a leitura prolongada neste diapositivo, pode em alguns casos, tornar-se pouco prazerosa.

Professora: Porque estás a chorar?

Aluno: Tenho os olhos a arder, porque quando estava a ler no tablet, quase não pisquei os olhos...

Professora: E porque não o fizeste?

Aluno: Não sei explicar, queria ler bem e a luz fez-me impressão...



Figura 86. Leitura no tablet.



Figura 85. Leitura no tablet

Analisando os produtos finais realizados pelos alunos, resultantes das tarefas de escrita propostas (preenchimento da Ficha de Leitura no Word e resumo do texto no tablet) pudemos observar que a maioria dos alunos se contiveram mais na escrita no tablet do que no computador Magalhães. No computador escreveram textos mais desenvolvidos, utilizaram um vocabulário mais diversificado e com maior correção ortográfica do que no tablet.

Tendo em consideração as dificuldades na escrita apresentadas por: P., E. e C. pode verificar-se que o computador Magalhães ajudou-os a escrever com menos erros ortográficos e deu-lhes mais segurança na escrita motivando-os para este tipo de atividades.

Notas de Campo, 17 de maio de 2013

Ao terminar este capítulo, interessa referir que a análise realizada às perceções dos pais e alunos, relativamente ao impacto das tecnologias digitais na promoção da leitura e escrita, quando comparadas permitiu-nos detetar semelhanças. Verificou-se através da observação direta que os alunos partilham das mesmas opiniões que os seus pais: *“o meu pai está sempre a dizer que a professora devia mandar trabalhos no Magalhães todos os dias...assim eu era mais rápido a fazê-los e fazia-os com mais*

vontade...” (Eduardo, 3.ºano). “A minha mãe diz que eu só estou bem é a ler no computador.” (Carolina, 3.ºano).

As tecnologias digitais são consideradas, por todos os pais inquiridos (100%), ferramentas facilitadoras da aprendizagem. Como razões subjacentes a esta perceção destacaram os motivos seguintes:

- Informam (“Permitem acesso a muita informação, se usados com regra”, “Porque dão acesso a mais informação com maior rapidez”);
- Ilustram (“Existem programas que ajudam na aprendizagem mostrando exemplos com bonecos e torna tudo mais apelativo à vista das crianças”, “Porque assim conseguem perceber coisas que de outra maneira era difícil”);
- São acessíveis (“As tecnologias digitais promovem a leitura por ser uma ferramenta muito acessível”, “Facilidade no acesso à informação - dicionários, enciclopédias, etc...”, “Toda a informação está à distância de um clique”, “No que respeita à investigação/aperfeiçoamento/aprendizagem, penso que as tecnologias digitais são uma excelente ferramenta pela simplicidade de consulta”);
- Apresentam conteúdos (“São ferramentas ótimas para a pesquisa”, “Devido à sociedade em que nos enquadrámos”);
- São interativas (“Garantem uma maior interatividade”);
- Reforçam conhecimentos (“Permite explorar, pesquisar e alargar os conhecimentos”);
- Motivam (“Como as tecnologias digitais são aliciantes podem motivar os alunos e por isso facilitar a aprendizagem”, “Porque os conteúdos sendo mais adequados à idade são mais apelativos”);

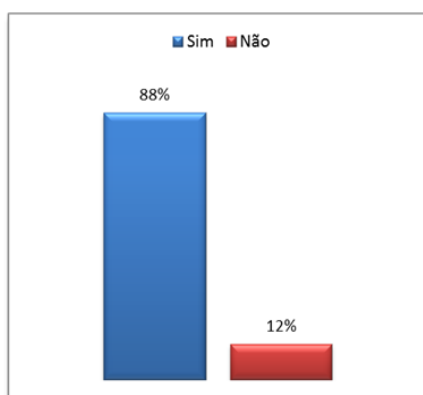


Figura 87. Considera que as tecnologias digitais podem ajudar a aperfeiçoar a leitura e a escrita do seu filho?

Quanto ao uso das tecnologias das tecnologias digitais no aperfeiçoamento da leitura e da escrita dos alunos (figura 87), é algo que é percebido por 15 dos encarregados de educação como sendo muito positivo, na medida em que “despertam entusiasmo”, “curiosidade e assim a prática da leitura e da escrita”, são “um meio estimulante e apelativo para as crianças”, podem ser um “excelente corretor de ortografia” pois “o Word, como corrige os erros, pode ajudar a escrever com maior correção ortográfica”.

Há quem refira que *“o futuro passa por aí! O importante é ler e escrever e as tecnologias digitais têm ferramentas que ajudam nesse sentido”*. Como *“permitem uma maior oferta de desafios (...) aumentam o interesse”*. Alguns pais (18%) consideram que *“as tecnologias digitais são mais potenciadoras da leitura do que da escrita.”*

No entanto, dois dos pais têm uma opinião diferente da referida anteriormente e destacam o excesso de elementos visuais (aspeto gráfico – bonecos, cores,...) como distratores da aprendizagem e consideram que o modo de ensino *“tradicional é o melhor para a aprender a aperfeiçoar a escrita e a leitura.”*

De acordo com a totalidade dos encarregados de educação (100%) que participaram neste estudo, os seus filhos sentem-se essencialmente motivados e interessados nas tarefas escolares realizadas em casa no computador. Para chegarem a essa conclusão observaram os indicadores seguintes:

- **motivação** (*“Fica todo motivado quando tem que escrever alguma coisa no computador”, “Motivação para aprender a dominar alguns programas informáticos”, “Motivação para pesquisar na internet”, “Sente-se mais motivado porque os miúdos gostam de mexer em computadores e de brincar com eles”*);
- **empenho/responsabilidade** (*“A primeira coisa que faz quando chega a casa é ligar o computador para fazer as atividades sugeridas pela professora”, “Quando as tarefas são para fazer no Magalhães, existe da parte da minha filha um maior empenhamento para as concretizar”, “Porque ele revela sempre muito empenho nessas tarefas”*);
- **curiosidade** (*“O meu filho tem alguma curiosidade pelas tecnologias digitais”, “Pela curiosidade, pelo gosto e possibilidade de pesquisa”, “Por ser um elemento novo na sua área de conhecimentos”, “Interessa-lhe a comunicação e o poder fazer pesquisas”, “Gosta de trabalhar no computador e de fazer pesquisas”*);
- **interesse** (*“O computador é um meio diferente do tradicional, o que suscita maior interesse. É muito interativo”, “Existe uma maior disponibilidade e interesse na sua realização”, “Porque ele revela sempre muito interesse nessas tarefas”*);
- **satisfação** (*“O gosto que demonstram e verbalizam”*);
- **felicidade** (*“Mais feliz ao realizar as tarefas”*);
- **rendimento** (*“Sempre que há um trabalho no computador, nem que seja um simples texto, quando chego a casa já está feito e vem logo mostrar”*).

À semelhança das percepções dos encarregados de educação relativamente aos benefícios da utilização das tecnologias digitais na promoção da leitura e da escrita verificou-se, através de entrevista em *focus group* (Anexo 7), que os alunos partilham em grande medida da sua opinião. Constata-se que os alunos gostam de usar os computadores no desenvolvimento das aulas de Português para “*escrever textos*”. O caderno diário é preferido em detrimento do computador quando se pretende “*escrever mais rápido*”, mas quem está “*mais habituado*” a escrever no teclado prefere o computador.

De uma forma geral, as atividades realizadas nas aulas com recurso às tecnologias digitais são vistas pelos alunos inquiridos como “*divertidas*”, pode-se “*aprender mais*” pois pode-se “*pesquisar*” e tiram-se “*mais dúvidas*”. Gostam de utilizar o computador e de ler nele, mas apesar disso pensam que “*não aprendem*” melhor com ele, preferem os livros porque pensam que “*aprendem melhor para pesquisar cultura geral*” embora gostem de “*pesquisar na internet*”.

Gostam de utilizar as tecnologias digitais com frequência na sala de aula, embora “*não diariamente*”, com o intuito de “*esclarecer as dúvidas com a nossa professora*”.

Os inquiridos revelam que têm “*um bom*” aproveitamento na leitura e na escrita, embora exista quem precise de “*melhorar o ritmo de leitura*”. Quando refletem sobre as aprendizagens com recurso às tecnologias digitais, consideram que precisam de “*escrever mais rápido*” no computador, pois já conseguem fazê-lo quando utilizam o suporte de papel, no entanto preferem realizar atividades de escrita no computador.

Não foram apontadas, pelos alunos, desvantagens na utilização das tecnologias digitais nas aulas de Português, mas observou-se que durante as atividades realizadas no decurso da investigação, três alunos evitaram usar os seus computadores Magalhães, desculpando-se frequentemente com avarias ou falta do equipamento, pois sabiam que assim tinham oportunidade de realizar as tarefas com colegas que dominam com mais segurança as ferramentas digitais.

Capítulo V – Conclusões e considerações finais

"Fim – O que resta é sempre o princípio feliz de alguma coisa."

(Agustina Bessa-Luís, 2008)

Neste ponto da investigação interessa-nos fazer um resumo do trabalho desenvolvido. Indicar respostas e apresentar conclusões, apontar as limitações do estudo e as oportunidades e sugerir alguns caminhos que possam servir de ponto de partida para investigações futuras.

Recordemos que a questão primordial à volta da qual centramos a nossa investigação pretendia compreender que possíveis intervenções podem ter as tecnologias digitais na promoção da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Alicerçado em quatro objetivos, este problema foi decomposto num conjunto de quatro questões que se consideram relevantes ao seu entendimento final. Esta investigação tornou-nos possível apurar algumas conclusões, indicando-nos respostas para a questão colocada inicialmente.

5.1. Práticas de leitura e escrita

A primeira subquestão pretendia apurar como eram utilizadas, pelos alunos, as tecnologias de informação e comunicação em contexto escolar e extra-escolar nas atividades de leitura e escrita. Concluímos que a clara maioria dos alunos (71%) prefere a leitura de livros escolares na sala de aula e de livros de literatura infantil preferencialmente no seu quarto, recorrendo predominantemente ao suporte de papel. A maioria dos alunos mostrou-se muito motivada na leitura de livros digitais que realizaram durante a investigação, mas referiram que devido às limitações no uso de internet (controlo parental ou inacessibilidade por necessidade de password) que têm em casa, nem sempre podem ler *online* os livros que gostariam.

Todos os alunos do nosso estudo costumam ler habitualmente, ainda que a maioria não o faça por iniciativa própria, sendo esta geralmente sugerida pelos professores e encarregados de educação. A clara maioria dos alunos lê os livros do

princípio ao fim, quer estes sejam escolhidos autonomamente ou sugeridos na escola, quer sejam em suporte de papel ou digital. No entanto, a maioria prefere ler no computador embora alguns alunos refiram que: *“quando os textos têm letras pequenas e há pouco espaçamento entre as linhas perco-me no meio de tantas palavras.”*

Os dados apurados permitiram concluir que os alunos valorizam a importância da leitura e da escrita para a sua vida futura e reagem muito positivamente aos estímulos dados pela escola, no sentido de criar e/ou aprofundar o gosto por essas atividades. Mais de dois terços dos alunos (73%) revelam curiosidade na descoberta de novos vocábulos mas são pouco autónomos na procura dos seus significados a menos que estejam a ler em suporte digital com acesso à internet: *“quando estou a ler na internet é fácil ir ao Google pesquisar as palavras que não sei” “se tiver a internet ligada prefiro ir ao Google do que ao dicionário”*.

Verifica-se que a atividade de escrita é usada com bastante autonomia e frequência pelos alunos na realização de textos diversos, embora quase metade (47%) da turma do 3.º ano o considere difícil a maioria (59%) fica satisfeito com o resultado final do seu trabalho de escrita. O computador Magalhães mostra-se um bom aliado para os alunos que dão erros de ortografia ou de acentuação na medida em que *“o Word ajuda-me a escrever sem erros, a palavra fica vermelha e eu corrijo”*, *“quando escrevo textos no Word dou muito menos erros ortográficos que no meu caderno”*, *“acho que estou com mais atenção quando escrevo no computador por isso escrevo melhor”* *“devíamos fazer mais vezes os exercícios ortográficos no computador (...) assim é mais fácil (...)”*.

Inicialmente, verificou-se que a maioria dos alunos procurava o computador Magalhães ou o tablet para jogar, tirando pouco partido destas tecnologias digitais para fins de leitura e de escrita, no entanto, ao longo da nossa investigação foram conhecendo novas potencialidades nestas tecnologias, que desconheciam, para desenvolver estas competências e constatou-se que gradualmente houve um maior entrosamento dos alunos com os softwares com que trabalharam, constatações que apresentaremos com maior detalhe no ponto seguinte.

5.2. Contributo das tecnologias

Na segunda subquestão procurava conhecer as motivações dos alunos nas práticas de leitura e de escrita e identificar as perceções promotores de sucesso, dos alunos e encarregados de educação, com a utilização das tecnologias digitais.

Com o decorrer do desenvolvimento desta investigação verificou-se que a motivação para a leitura e para a escrita foi maior nas tarefas de leitura e escrita realizadas em suporte digital do que em suporte de papel, que se refletiu nos comentários dos alunos durante as atividades propostas bem como no empenho demonstrado durante a realização das mesmas. Verifica-se, também, que os alunos preferem tendencialmente utilizar o computador para a escrita de textos livres em vez do caderno e mostram-se mais recetivos a este tipo de proposta de atividade.

Com o processador de texto (*Word*) é possível desenvolver nos alunos o gosto e o entusiasmo pela escrita, a sua criatividade, hábitos de trabalho individual e em grupo, aperfeiçoar a ortografia e apresentação dos textos. De um modo geral, esta ferramenta ajudou a melhorar a auto-estima e autoconfiança dos alunos facilitando a sua expressão escrita.

Os softwares Audacity, o Photostory e o Powerpoint permitem que os alunos trabalhem de modo colaborativo e cooperativo com os colegas, desenvolvem a criatividade e o sentido crítico e promovem o aperfeiçoamento de competências digitais, de leitura e de escrita.

O uso do tablet permite criar uma dinâmica de aula interessante, na medida em que os alunos se sentem muito interessados pela atividade que implica o seu manuseamento, no entanto a mesma tecnologia mostra-se pouco eficaz na escrita, para alunos desta idade, pois devido à pouca prática no uso do teclado virtual demoram muito tempo para digitar palavras e frases. No entanto, o seu uso para a leitura mostra-se eficaz pois os alunos revelam muita concentração na realização de leitura seletiva na pesquisa de conteúdos na internet, bem como na leitura extensiva de livros digitais adequados à sua idade.

A utilização do datashow na leitura de livros digitais permite a partilha de ideias entre os alunos, promovendo deste modo a sua compreensão leitora. A utilização desta tecnologia bem como a do computador Magalhães (em trabalhos de grupo), permite que a aprendizagem seja cooperativa e colaborativa, pois permite a interação,

permite a discussão de ideias e pontos de vista diferentes. Os sons e as imagens proporcionados por este suporte multimídia, atraem o interesse dos alunos motivando-os para que estejam mais atentos e sejam mais participativos e colaborem mais ativamente de um modo crítico nas atividades de leitura e escrita propostas, levando a que as suas aprendizagens se tornem mais significativas.

As tecnologias digitais afiguram-se ferramentas facilitadoras da aprendizagem, que de acordo com a percepção dos encarregados de educação informam, ilustram, são acessíveis, apresentam conteúdos, são interativas, reforçam conhecimentos e motivam os seus educandos.

Integrar as tecnologias digitais na educação dos alunos enquanto recurso na senda da leitura e da escrita, desenha-se imperativo na atual sociedade da informação e do conhecimento, na medida em que contribui para que os alunos tenham uma atuação participativa, competente e crítica e interveniente hoje e na sua vida futura.

5.3. Papel dos encarregados de educação e da escola

Na terceira subquestão inquirimos os encarregados de educação para nos inteirarmos de quais os seus hábitos de leitura e de escrita, das suas competências digitais e de que forma estas práticas têm influência na promoção destas práticas nos seus educandos uma vez que a formação de leitores e escritores deve ser uma ação conjunta da escola, da família e da sociedade para que tenha um real impacto nos seus hábitos de leitura e escrita.

Verificou-se que existe uma relação significativa entre os hábitos de leitura e escrita dos encarregados de educação e os seus educandos. A maioria dos encarregados de educação lê com frequência para/com os seus filhos, oferece-lhes livros e aconselha-os a ler regularmente, pois considera muito relevante a aquisição de hábitos de leitura dos seus filhos para a sua formação futura. Relativamente à escrita, aconselham a escrever regularmente com intuito de promover o gosto pela escrita dos seus educandos e para que melhorem a sua expressão escrita.

É importante para os alunos saberem o que os outros pensam relativamente à sua leitura e à escrita, deste modo a família e a escola devem andar de braço de dado

nesta tarefa de modo a dar um *feedback* positivo aos alunos para que estes sintam que o seu esforço é valorizado e os seus progressos são reconhecidos dentro e fora da escola.

Os encarregados de educação (89%) mostram preferência por ler individualmente e para os seus filhos em suporte de papel enquanto os alunos preferem ler em suporte digital (71%), embora o suporte eleito seja diferente interessa referir que há uma transferência de motivações de pais para filhos nas práticas de leitura.

Constata-se que os alunos lêem mais quando são obrigados pelos pais ou pelos professores e durante as férias, altura em que os seus pais têm também mais disponibilidade em ler e em partilhar com eles a mesma atividade. Como os alunos acedem maioritariamente das vezes à leitura através dos livros que lhes são oferecidos e estão disponíveis na sua casa (42%), é evidente que a família tem um papel relevante na escolha e aquisição dos mesmos. No entanto, a escolha da leitura dos livros pelos alunos é tida em conta essencialmente pela indicação dos seus professores (24%) e dos seus familiares (21%).

Os hábitos de escrita dos pais e filhos são diferentes tendo em consideração as solicitações académicas e profissionais de ambas as partes, apesar disso, os alunos têm consciência da importância desta atividade para a sua vida futura e alguns pais incentivam os seus filhos na escrita, embora quase metade dos sujeitos do nosso estudo refira que não dá a conhecer aos pais os textos que escreve, na sala de aula o mesmo não acontece, pois quase todos os alunos de alguma maneira querem que o professor e/ou os colegas tenham conhecimento das suas tarefas de escrita, por isso pedem para ser divulgadas em contexto escolar.

Embora os encarregados de educação tenham um papel fundamental na promoção da leitura, a leitura sugerida pelos professores assume um peso determinante nos motivos referidos pelos alunos para a realização dessa atividade. Em jeito de conclusão, os alunos avaliam que os incentivos que a escola lhes dá para criarem hábitos de leitura e escrita são muito superiores aos que são dados pela sua família. Não querem com isso dizer que esta é a situação ideal e que estão satisfeitos com esta realidade, mas é a verdade com que se deparam no seu quotidiano.

5.4. Meios facilitadores e barreiras

Na quarta subquestão quisemos saber quais os meios facilitadores e as barreiras encontradas pelos alunos no uso das tecnologias digitais na promoção da leitura e da escrita.

Verificou-se no desenrolar da nossa investigação, que a utilização das tecnologias digitais como o computador Magalhães, o datashow e o tablet contribuíram de forma relevante no processo de promoção da leitura e da escrita. Todos os pais inquiridos consideraram que as tecnologias digitais são facilitadoras da aprendizagem e por isso devem ser usadas dentro da sala de aula. Mas algumas barreiras verificam-se na sua utilização.

O uso do teclado virtual pode ser visto como uma barreira para alunos com pouca prática de utilização dos tablets, na medida em que dificulta as tarefas de escrita, no entanto verificou-se que o processador de texto – Word - é um meio facilitador da escrita pois ajuda os alunos a escrever com maior correção ortográfica, despertou bastante interesse e particular empenho pelas tarefas de escrita, levando-os a aperfeiçoar constantemente os textos produzidos pela facilidade como as ferramentas permitem fazer alterações. Estas potencialidades permitiram que os alunos melhorassem a sua auto-estima pois os alunos sentiram que a qualidade geral dos seus textos melhorou relativamente à caligrafia, criatividade, ortografia e apresentação do texto.

Os alunos mostram-se mais à vontade nas atividades mediadas pelas tecnologias do que nas que não recorrem ao seu uso, mesmo sabendo que o trabalho vai ser corrigido e avaliado pelo professor. Essa descontração permite que a escrita dos alunos, bem como a leitura, melhore gradualmente com a duração da atividade. Com o uso do computador Magalhães os alunos aperfeiçoaram as suas competências de leitura e escrita a um ritmo bastante acelerado.

O datashow facilitou a interação entre os elementos constituintes da turma aprimorando o sentido crítico e as competências de leitura, no entanto, o cansaço na visão provocado pela luz forte projetada na parede foi uma barreira sentida por alguns alunos prejudicando, em certa medida, a correta leitura dos textos.

A utilização de alguns softwares um pouco complexos como o Audacity e o Photostory para alunos de 8 anos pode ser uma barreira na realização das tarefas de gravação de leitura e escrita respetivamente, pois as fracas competências digitais da maioria dos alunos não permite ainda que tirem partido suficiente destas ferramentas digitais. A falta de controlo parental em casa, enquanto os alunos utilizam o computador, é causador de alguma dispersão por parte destes, que por vezes “vagueiam” na internet sem um propósito e consultam sítios pouco convenientes para praticarem a sua leitura e fazerem as suas pesquisas para os trabalhos escolares escritos, por vezes são copiadas frases de sítios brasileiros e os alunos cometem erros ortográficos por terem visualizado palavras escritas incorrectamente em páginas pesquisadas na internet, no entanto, os alunos reconhecem que *“é mais fácil encontrar palavras mal escritas na net do que nos livros em papel”*.

Conclui-se que os alunos, incentivados pelas tecnologias digitais responderam com entusiasmo aos estímulos dados pelo professor para a realização das tarefas de leitura e de escrita e mostraram-se mais motivados do que nas tarefas idênticas realizadas em suporte de papel. No entanto, é preciso ter em conta que estas devem ser utilizadas como mais um recurso à disposição dos alunos para enriquecer a dinâmica de aula. É necessário ainda educar e formar os nossos alunos quanto à utilização correta dessas tecnologias, pois se elas forem utilizadas de modo indiscriminado em nada poderão acrescentar na sua educação.

5.5. Reflexões Finais

A evolução das tecnologias digitais na sociedade tem merecido uma reflexão acerca da sua utilização e implementação metodológica no processo de ensino e aprendizagem.

Ler e escrever é comunicar com os outros e consigo mesmo, é essencialmente aprender a pensar, o desenvolvimento destas competências deve ser objetivo basilar de toda e qualquer instituição educativa. O domínio das competências de leitura e de escrita, têm um papel primordial na ancoragem e promoção dos seus hábitos, sendo

estes indispensáveis a uma escolaridade com sucesso, constituem também uma condição necessária à formação integral dos cidadãos.

A motivação para a leitura e para a escrita deve constituir um desafio importante e constante para o professor, o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita são particularmente relevantes, pois deste depende todas as outras áreas de aprendizagem que compõem o currículo escolar.

É importante, também, que se desmistifique junto dos discentes que as competências de leitura e a escrita não resultam de um talento inato ou de um dote congénito, mas que podem ser significativamente aperfeiçoadas e desenvolvidas através da prática e de um trabalho sistemático e perseverante que terá certamente mais sucesso se todos os atores: aluno, família e escola tiverem um papel ativo e determinante.

Os resultados e conclusões apresentados não permitem que se conceba uma generalização, uma vez que dizem respeito aos alunos que constituíram a nossa amostra, num total de dezassete elementos, a frequentar uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Loures.

Considera-se que a realização desta investigação permitiu a consecução dos objetivos gerais delineados inicialmente, o desenvolvimento deste estudo permitiu também desenvolver diferentes estratégias metodológicas que podem ser aplicadas tanto no ano de escolaridade em que se focou o nosso estudo como nos restantes níveis do 1.º ciclo.

Face ao exposto, estamos em condições de considerar fundamental que os docentes dediquem especial atenção a todas as atividades que contemplem a utilização da Língua materna, quer ao nível da leitura, quer ao nível da escrita, preparando com rigor as estratégias metodológicas tendo em vista as metas e competências a atingir pelos alunos, usando como recurso as tecnologias digitais sendo estas valorizadas e apreciadas pelos encarregados de educação e seus educandos.

5.5.1. Limitações do estudo

O trabalho de investigação desenvolvido poderá apresentar algumas limitações provenientes de aspetos de natureza pessoal, metodológica e funcional que podem ter condicionado, de alguma forma, a projeção do estudo realizado.

5.5.1.1. Limitações de natureza pessoal

No presente estudo existiu uma proximidade muito grande da investigadora e os alunos da turma, uma vez que a professora também era professora titular da turma. No entanto, o envolvimento não implica de forma inevitável falta de rigor, podendo até apresentar algumas vantagens (Gomes, 2004:190). Apesar do seu envolvimento todos os procedimentos foram realizados em ambiente natural, sem qualquer intenção da parte da professora em conduzir as suas práticas letivas e de avaliação, para algum fim diferente dos critérios de coerência e de rigor que sempre usou na execução das atividades e avaliação dos alunos.

5.5.1.2. Limitações de natureza metodológicas

A metodologia de investigação selecionada encerra em si limitações que devem ser igualmente consideradas na análise dos resultados obtidos. Podemos referir a subjetividade na interpretação que o investigador faz dos dados que recolhe e analisa e da relação destes com as experiências adquiridas através dos processos indutivos ou até mesmo intuitivos.

5.5.1.3. Limitações de implementação

Atendendo às limitações dos apoios aos recursos tecnológicos (extensões, tomadas para carregar o tablet/computador Magalhães) existentes na sala de aula do estabelecimento de ensino onde foi implementado este estudo e à maioria dos alunos apresentar poucos conhecimentos relativamente à utilização das ferramentas básicas TIC, dificultou em parte a estratégia de implementação desta investigação, tornando o estudo mais moroso.

Constatou-se, através de entrevista, realizada aos alunos no início do estudo, que apesar de grande parte dos alunos ter o computador Magalhães em casa, poucos são os que lhe dão uso. Contudo, a escola facultava aulas de informática (1h por semana) aos alunos do 3.º e 4.º anos interessados e inscritos (mediante pagamento mensal) na Sala de Informática mas apenas 4 alunos do 3.º ano as frequentava.

No entanto, estas limitações não constituíram impedimento para validar os resultados do estudo realizado e as conclusões que se retiraram a partir da análise dos mesmos.

5.6. Algumas considerações adicionais

As tecnologias digitais em contexto educativo revelam-se recursos particularmente úteis e válidos no processo de promoção da leitura e da escrita, constituindo mesmo um meio de motivação muito importante para os alunos que geralmente desprezam essas tarefas de aprendizagem.

É indiscutível a importância que os alunos e encarregados de educação dão à utilização das tecnologias digitais (o nosso estudo e outros comprovam-no), numa sociedade que está em nítida metamorfose e em que as escolas, como centros de conhecimento e de promoção de leitura e escrita, deverão acompanhar essas mudanças para que a sua função seja desempenhada em pleno: formando leitores e escritores críticos e competentes.

5.7. Sugestões para investigações futuras

A realização desta investigação revestiu-se de uma significativa importância para o nosso desenvolvimento profissional, na medida em que permitiu o aprofundamento de conhecimentos e, ao mesmo tempo, promoveu a reflexão crítica sobre as práticas letivas. Mas a compreensão do impacto das tecnologias digitais na aprendizagem da leitura e da escrita não se esgota.

Deste modo, foi nossa intenção perspetivarmos este estudo como mais uma pedra lançada para a construção de um saber que deverá continuar a ser explorado a vários níveis. Quer a nível pessoal, no sentido de alargar horizontes, através da investigação pessoal, para a criação de hábitos de leitura e escrita, na formação de leitores e escritores fazendo recurso às tecnologias. Quer a nível institucional, pois consideramos que as mudanças que se verificam mais eficazes no ensino são aquelas que se realizam de modo partilhado entre os pares. Desta forma, pretende-se dar a conhecer à escola os resultados obtidos com a investigação realizada, para reflexão em equipa e encontro de propostas para dinamizações de ações futuras que possam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, para o desenvolvimento de uma comunidade de leitores e escritores e para a descoberta do prazer de ler e escrever.

A nossa área de estudo foi delimitada de acordo com as questões de investigação, no entanto, poderiam ter tido mais ênfase outras perspetivas. Ficam algumas sugestões que poderão servir de linhas futuras de investigação para quem tencione desenvolver estudos no âmbito das literacias digitais e da promoção da leitura e da escrita. São sugestões de trabalho a aprofundar e que alargam o projeto no espaço e no tempo, assim como os intervenientes, metodologia e área da investigação.

Tendo em vista uma perspetiva de trabalho colaborativo dentro e fora da instituição seria interessante incluir as escolas do 1.º ciclo pertencentes ao mesmo agrupamento contribuindo desta forma para aumentar a validade do estudo e permitindo caracterizar as perceções e práticas de leitura e escrita dos alunos relacionadas com as tecnologias digitais.

A investigação beneficiaria com mais tempo para apurar o conhecimento das literacias digitais dos alunos em cada ano de escolaridade e de que forma o mesmo pode ter impacto na promoção de hábitos de leitura e de escrita ao longo do 1º ciclo do ensino básico.

Se às perspetivas anteriores, se incluíssem também os professores, aumentaria a transversalidade do estudo. Ao abranger os docentes permitiria a comparação das perceções destes com as dos alunos, relativamente ao uso que é dado, pelos professores, às tecnologias digitais dentro da sala de aula no âmbito da disciplina de Português e às suas competências digitais.

Quanto à metodologia, a investigação poderia recorrer a diferentes fontes para a recolha de dados resultantes da observação de diversos investigadores ou observadores, baseados em teorias com leituras diferentes e fazendo uso de diversos instrumentos, majorando a validade do estudo, permitindo um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo.

Investigar a temática da leitura e da escrita, é primordial tendo em conta o número elevado de alunos com dificuldades de aprendizagem nesta área, consideramos que o seu estudo deva ser amplamente explorado, para que futuramente seja possível colmatar lacunas no domínio da lecionação com recurso às tecnologias digitais e promover as literacias digitais educando para os *media*.

Num período em que se repensa a implementação do programa de Português do 1.º ciclo do Ensino Básico (PPEB) e se estruturam novas metas curriculares, resultado do Programa Educação 2015, podemos constatar que as alterações curriculares passam ao lado do essencial não tendo em conta os motivos que levam vários investigadores, nacionais e internacionais a reivindicar mais espaço nas escolas para formar os alunos para um mundo digital, com o objetivo de lhes proporcionar ferramentas exploratórias para uma diferente exploração da Língua Portuguesa.

Se “a revolução tecnológica fez com que a literacia para os media seja uma verdadeira condição de sobrevivência hoje em dia” (Berhan, citado por Lobo, 2013) e “uma das traves mestras para a educação para a cidadania” (Bettencourt, citado por Lobo, 2013), cabe aos professores cumprirem o papel de mediadores no desenvolvimento de estratégias de leitura e de escrita para a promoção da compreensão leitora e da autonomia do aluno na busca de significados, e, aos investigadores, cabe a tarefa de encontrar dados reveladores que sejam facultados na área das ciências de educação, aos formandos e formadores para que em conjunto possam desenvolver com segurança competências de literacia digital na sociedade vindoura.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Recuperado em 2012, dezembro 15, de <http://www.dgidec.minedu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
- Alameen, G. (2007). *Audacity*. TESL-EJ. Volume 11. Number 1. Recuperado em 2013, maio 27, de <http://tesl-ej.org/ej41/m2.html>
- Alçada, I. (2005). *Leituras, literacias e bibliotecas escolares*. Recuperado em 2013, março 08, de <http://creazetao.googlepages.com/isabelalcada.pdf>
- Alçada, I.; Calçada, T.; Martins, J.; Madureira, A.; Lorena, A. (2006). *Plano Nacional de Leitura – Relatório Síntese*. Recuperado em 2013, março 28, de <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/uploads/relatoriosintese.pdf>.
- Alkali, E.; Hamburger, A. (2004). *Experiments in Digital Literacy, CyberPsychology & Behavior*.7(4), 421-429.
- Almeida, L.; Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (5.ª edição). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Alvarenga, D. (1988). *Leitura e Escrita: Dois processos distintos*. Educação em Revista. Belo Horizonte v. 7. p. 27-31.
- Alves Martins, M.; Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Applegate, M.; Applegate, A.; Modla, V. (2009). *She's my best reader; She just can't comprehend: Studying the relationship between fluency and comprehension*. The Reading Teacher, 62, 6, 512-521.
- Araújo, L. (2005). The development of thinking in literature education. In O. Sousa (Org.), *Da investigação às práticas – Estudo de natureza educacional* (pp.75-85). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Atwell, N. (2007). *The reading zone: How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.
- Azevedo, M. (2011). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: Sugestões para estruturação da escrita* (8ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Bangert-Drowns, R. L. (1993). *The word processor as an instructional tool: A meta-analysis of word processing in writing instruction*. Review of Educational Research, 63, 69-93.
- Bayne, S.; Ross, J. (2007). *The 'digital native' and 'digital immigrant': a dangerous opposition*. Paper presented at the Annual Conference of the Society for Research into Higher Education. Recuperado em 2013, janeiro 27, de http://www.malts.ed.ac.uk/staff/sian/natives_final.pdf
- Bélisle, C. (2003). *Lire avec un livre électronique : un nouveau contrat de lecture?* Centre Jacques Cartier conference: Lyon. Recuperado em 2013, março 24, de http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/21/71/PDF/sic_00000422.pdf
- Benavente, Ana (coord.); Rosa, A.; Costa, A.; Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bento, Marco; Lencastre, José Alberto (2012). *Motivação para a Leitura através de um Objeto de Aprendizagem Multimédia*. In João Sousa, Manuel Meirinho, Ana García Valcárce e Luis Rodero (ed). *Livro de Atas da ieTIC - Conferencia Ibérica em Inovação na Educação com TIC*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Recuperado em 2013, janeiro 12, de <http://pt.scribd.com/doc/115012364/Livro-de-Actas-da-Conferencia-Iberica-em-Inovacao-na-Educacao-com-TIC-ieTic-2012>
- Berrocoso, J. V.; Arroyo; M. G.; Díaz, M. S. (2010). *Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado*. Revista de Educación, 352. Mayo-Agosto 2010, pp. 99-124. Recuperado em 2013, janeiro 20, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352_05.html
- Bonneville, Luc (2000). *La représentation de la temporalité chez les utilisateurs d'Internet*, in COMMposite, v.2000-1. Recuperado em 2013, março 28, de <http://www.composite.org/index.php/revue/article/view/37/36>
- Borges, T. M. (1998). *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus Editora.
- Botelho, F. (2009). *Aprendizagem do Português e multiliteracias*. Mediações, nº 1, pp. 60-75.
- Bottentuit Junior, João Batista; Coutinho, Clara Pereira (2007). *Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte*. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B.D. & Almeida L. (Eds.), *Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Setembro, Universidade da Coruña. A Coruña, pp.837-846. Recuperado em 2012, dezembro 15, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf>

- Bottentuit Junior, J.; Coutinho, C. (2008). *Recomendações para Produção de Podcasts e Vantagens na Utilização em Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Revista Prisma.com, n.º6, p. 125-140. Recuperado em 2012, dezembro 16, de <http://prisma.cetac.up.pt/>
- Brickner, D. L. (1995). *The effects of first and second order barriers to change on the degree and nature of computer usage of secondary mathematics teachers: A case study*. (Dissertação de doutoramento), Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology, children's learning in the age of digital culture*, Cambridge: Polity Press
- Buckingham, D. (2008). *Defining Digital Literacy - What Do Young People Need to Know About Digital Media?* In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, 30, 73-90. NY: Peter Lang.
- Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R.; Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Recuperado em 2013, janeiro 23, de http://www.portugal.gov.pt/media/643646/prop_metas_eb_portugues.pdf
- Candeias, A. (2000). *Ritmos e Formas de Acesso à Cultura Escrita das Populações Portuguesas nos Séculos XIX e XX: Dados e Dúvidas*. In Delgado-Martins, M. R.; Ramalho, G.; Costa, A. *Literacia e Sociedade*. Lisboa: Caminho.
- Cantoni, L.; Tardini, S. (2008). *Communicating in the Information Society: New Tools for New Practices*. In P.C. Rivoltella (ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society*, pp. 26-44. Hershey/New York: IGI Publishing.
- Carr, Nicholas (2011). *A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros*. Tradução de Mônica Gagliotti Fortunato Friaça. Rio de Janeiro. Agir
- Carvalho, A. A.; Aguiar, C.; Maciel, R. (2009). Taxonomia de podcasts: da criação à utilização em contexto educativo, In A. A. Carvalho (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcasts* (pp. 96-109). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação. Recuperado em 2013, março 25, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10032>
- Carvalho, A. (2011). *Educação - TIC e língua portuguesa*. Revista *Palavras* n.39/40, p.37-47
- Chartier, Roger (2007). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial.
- Conselho Nacional de Educação (2011). *Parecer sobre o Programa Educação 2015*. Despacho nº435/2011, Parecer nº4/2011. Recuperado em 2013, agosto 22, de <http://dre.pt/pdf2sdip/2011/01/005000000/0098600988.pdf>

- Costa, José J. M., B. (2011). Revista portuguesa de pedagogia.Extra-série, pp.171-180. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra
- Coutinho, C.; Lisboa, E. (2011). *Perspetivando modelos de formação de professores que integram as TIC nas práticas letivas: um contributo para o estudo da arte*. Recuperado em 2013, março 23, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14800/1/icemsiie2011_ProceedingsCoutinhoLisboa.pdf
- Cruz, S.; Carvalho, A. A. (2007). *Podcast: a powerful web tool for learning history*. Recuperado em 2013, janeiro 8, de www.iadis.net/dl/final_uploads/200711L040.pdf
- Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional: Competências Essenciais*, Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica. Recuperado em 2013, fevereiro 12, de <http://esna.ccbi.com.pt/file.php/1/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Decândio, F. R. (2010). *Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras.
- Drogas, A. P. (2007). *A Aprendizagem Cooperativa e as Novas Tecnologias. Uma Investigação-Ação no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Católica.
- Edirisingha, P.; Rizzi, C.; Rothwell, L. (2007). *Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication*. Turkish Online Journal of Distance Education, 8 (3), 87-107.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read*. Hamburg: IEA. Study of reading literacy. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Hamburg, Germany
- Ferreiro, E. (2001). *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas
- Ferreiro, E. (2007). *Com todas as letras*. (14ª edição) São Paulo. Cortez Editora
- Filipe, M. L.; Antunes, M. S.; Ponte, M. C. (1990). *Teclar, Aprender, Produzir, Comentar, Divulgar*. - Actas do Seminário: O computador no ensino/aprendizagem de língua. GEP/ME. Lisboa, março
- Furtado, José Afonso (2006) – Literacy issues in the era of the new media. In *The multiple faces of literacy. Reading. Knowing. Doing: IASL Reports 2006*. Lisboa: IASL.
- Furtado, José Afonso (2003). *O papel e o pixel*. CDIF'03, junho. Ciberscópio - Ciberdifusão. Coimbra. Recuperado em 2013, março 23, de http://www.ciberscopio.net/artigos/tema3/cdif_05.pdf

- Furtado, José Afonso (2007). *O papel e o pixel: do impresso ao digital: continuidades e rupturas*. Lisboa: Ariadne
- Gave (2004). *Resultados do Estudo Internacional – PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado em 2013, janeiro 18, de http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatório_nacional_pisa2003.pdf
- Geoghegan, M. W.; Klass, D. (2005). *Podcast solutions: the complete guide to podcasting*. New York: Springer-Verlag.
- Grégoire, R., Bracewell, R. & Laferrière, T. (1996). *The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools: Documentary*
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Washington: The Aspen Institute.
- Horta, I.; Martins, M. (2004). *Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais*. *Análise Psicológica* 1 (XXII): 213-223. Disponível em: Acedido em: 19 de janeiro de 2013
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of a Participatory Culture: Media Education in the 21st Century*. Recuperado em 2013, janeiro 18, de http://www.digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9CE807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Jones-Kavalier, B.; Flannigan, S. (2006). *Connecting the digital dots: literacy of the 21st century*. *Educause Quarterly*, n.2, pp. 8-10.
- Junge, K. & Hadjivassiliou, K. (2007). *What are the EU and member states doing to address digital literacy?*. *eLearning Papers*. Recuperado em 2013, janeiro 13, de <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media14196.pdf>
- Kellner, D. M. (2002). *Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education*, in Snyder, I. (ed.). *Silicon Literacies. Communication, innovation and education in the electronic age*. Londres. Routledge, pp. 154-169.
- Kerr, M. & Symons, S. E. (2006). *Computerized presentation of text: effects on children's reading of informational materials*. *Reading and Writing*, 19, 1-19. Recuperado em 2013, abril 3, de http://www.psych.yorku.ca/gigi/documents/Kerr_Symons_2006.pdf
- Kintsch, E.; Franzke, M.; Haley, P.; Kintsch, W. (1995). *Principles of learning in multimedia educational systems*. Boulder: University of Colorado.

- Kleiman, A. B. (1995). *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: Kleiman, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kocham, Bárbara. (1990) *O computador como instrumento de escrita*. Actas do Seminário:34 O Computador no ensino/aprendizagem de língua. GEP/ME. Lisboa, março, 90. p.21-32
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research (2ª ed.)*. Westport, Connecticut. London. Portsmouth, NH: Libraries Unlimited. Heinemann
- Landow, George P. (1995) *Hipertexto: La Convergencia de la Teoría Crítica Contemporánea y la Tecnología*. Barcelona: Ediciones Paidós, Tradução de Patrick Ducher.
- Lahtinen, A. (2005). From teaching literature to educating literature readers. In O. Sousa (Org.) *Da investigação às práticas – Estudo de natureza educacional* (pp.33-48). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Lanham, D. A. (1995). *Digital Literacy: Multimedia will require equal facility in word, image and sound*. Scientific American, 273, 3, pp. 198-199.
- Lerner, Delia; trad. Ernani Rosa. (2002). *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário*. Porto Alegre: Artmed.
- Lobo, A. (2013). *Literacia Digital: uma questão de “sobrevivência”*. Educare.pt – o portal da educação, 2013-08-12. Recuperado em 2013, agosto 13, de <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=E1043974D6D124CEE0400A0AB8001F75&opsel=1&channelid=0>
- Machado, M. A. G.; Azevedo, T. O. (1990). *O computador e o desenvolvimento da Língua Falada* - Actas do Seminário: O computador no ensino/aprendizagem de língua. GEP/ME. Lisboa, março, 90 - p.61-66
- Martin, Allan. (2005). *DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report*. Journal of eLiteracy, Vol 2. University of Glasgow, Scotland, pp. 130-136. Recuperado em, 2013, janeiro 21, de http://www.jelit.org/65/01/JeLit_Paper_31.pdf
- MCEETYA (2005). National Assessment Program – ICT Literacy years 6 & 10 Report, Australia. Recuperado em 2013, julho 27, de <http://www.mceetya.edu.au/verve/resources/NAP ICTL 2005 Years 6 and 10 Report.pdf>

- Nunes, M. (2005). O papel da biblioteca escolar na formação da comunidade educativa: algumas ideias. In *Actas das 1^{as} Jornadas de Trabalho: bibliotecas escolares*. Trofa: Câmara Municipal. ISBN: 972-99067-1-8. P.18-23.
- OCDE (2011), *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance* (Volume VI). Recuperado em 2013, janeiro 12, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>
- Oliveira, M.; Freitas, H. M. R. (1998). *Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*. Revista de Administração, v.33, n.º3, julho/setembro p.83-91, São Paulo. Recuperado em 2013, janeiro 29, de <http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=3303083.pdf>
- Papaioannou, T. (2011). *Assessing Digital Media Literacy among Youth through Their Use of Social Networking Sites*. Revista de Informatică Socială, VIII(15), 37-48.
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio de Água.
- Patrocínio, J. (2004). *Tornar-se pessoa e cidadão digital. Aprender a formar-se dentro e fora da escola na sociedade tecnológica globalizada*. Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Lisboa. Recuperado em 2013, março 23, de <http://run.unl.pt/handle/10362/1294>
- Pereira, João, Pimentel, Jorge (2009). *O blogue em contexto escolar* in Azevedo, Fernando (Coord.). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel
- Ponte, J. P. (1997). *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Peronard, Marianne (2007). *Lectura en papel y en pantalla de computador*. Revista Signos, 40 (63), 179-195. Recuperado em 2013, abril 2, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342007000100009&script=sci_art_text
- Perrotti, Edmir. (1990). *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. Summus editorial. São Paulo. Recuperado em 2013, janeiro 8, de <http://books.google.pt/books?isbn=8532300715>
- Pool, C. (1997). *A conversation with Paul Gilster*. Educational Leadership, 55: 1-7. Recuperado em 2013, janeiro 17, de <http://namodemello.com.br/pdf/tendencias/tecnolnocurric.pdf>
- Prensky, M. (2001a, September/October). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, 9 (5), 1-6. Recuperado em 2013, janeiro 27, de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

- Prensky, M. (2001b, November/December). *Digital natives, digital immigrants*, part II: Do they really *think* differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. Recuperado em 2013, janeiro 27, de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
- Ramalho, Glória (coord.) (2004), "*Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Primeiro relatório nacional*", Lisboa, Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), Ministério da Educação.
- Ramos, J. L. (2005). *Experiências Educativas Enriquecedoras no âmbito das tecnologias de Informação e Comunicação em Portugal*. Contributos para uma reflexão. In R. V. Silva & A. V. Silva (org.) *Educação, Aprendizagem e Tecnologias*. Lisboa: Edições Sílabo, pp. 175-217.
- Ramos, I. (2010). *O PNL e as TIC: efeitos na relação dos alunos com a leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Recuperado em 2013, março 5, de <http://ria.ua.pt/handle/10773/3793>
- Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rosado, E.; Bélisle, C. (2006). *Analysing Digital Literacy Frameworks. A European Framework for Digital Literacy*. LIRE, Université Lyon 2, Lyon. Recuperado em 2013, janeiro 13, de <http://lire.ishlyoncnrs.fr/IMG/pdf/Analysing-Edu-Frameworks.pdf>
- Salomon, G.; Kosminsky, E. & Asaf, M. (2003). *Computers and Writing*. In T. Nunes & Bryant, P. (Eds.) (2003). *Handbook of children's literacy*. (pp. 409-442). London: Kluwer. Recuperado em 2013, março 23, de <http://www.edu.haifa.ac.il/personal/gsalomon/Computers%20and%20writing.pdf>
- Sanchez, Jaime H. (s/d). *Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas*. Departamento de Ciências de la Computación, Universidad de Chile. Recuperado em 2013, março 16, de [http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-24%20Doc.%20integracion%20curriculartic%20\(ficha%2017\).pdf](http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD-24%20Doc.%20integracion%20curriculartic%20(ficha%2017).pdf)
- Sandholtz, J. H.; Ringstaff, C.; Dwyer, D. C. (1997). *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Santos, J.L. (2006). *A escrita e as TIC em crianças com dificuldades de aprendizagem: Um ponto de encontro*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Universidade do Minho. Instituto dos Estudos da Criança.
- Santos, Maria de Lourdes L. (coord.); Neves, J. S.; Lima, M. J.; Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação (GEPE), Lisboa. Recuperado em 2012, setembro 12, de www.oac.pt/pdfs/OAC_A%20Leitura%20em%20Portugal.pdf
- Seale, C. (2006). *Qualitative research practice*. London: SAGE.
- Silva, A. (2004) *Ensinar e Aprender com as Tecnologias- Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Cabeceiras de Basto* - Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I.; Ramalho, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças*. Lisboa: GEP-ME.
- Sim-Sim, Inês (2004). *(I)literacia, (des)conhecimento e poder*. In: *Intercompreensão: revista de didática das Línguas*. Nº11. Lisboa: Edições Colibri / Escola Superior de Educação de Santarém. P.11-19.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Sim-Sim, Inês. (2007a). *Grande Entrevista*. Politecnia. Revista do Instituto Politécnico de Lisboa.. Ano VI. Nº15, Maio 2007. pp.24-30
- Sim-Sim, Inês. (2007b). *O Ensino da Leitura: Compreensão de textos*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério de Educação, Lisboa.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Snyder, I., Beavis, C. (2004). *Doing Literacy Online: Teaching, Learning and playing in an electronic world*. Cresskill: Hampton Press
- Soares, Magda (2002). *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade. v. 23, n. 81. São Paulo: Cortez.

- Sousa, A.; Bessa, F. (2008). *Podcast e utilização do software Audacity*. In Carvalho, Ana Amélia A. (Org.), *Actas do Encontro sobre Web 2.0*. Braga: CIED.
- Sprinthall, N. A.; & Sprinthall, R. (2007). *Psicologia Educacional*. 2ª ed. Lisboa: McGraw-Hill
- Steyaert, J. (2000). *Digital Skills, literacy in the information society*. Recuperado em 2013, janeiro 17, de <http://www.steyaert.org/jan/publicaties/2000,digitalskills.pdf>
- University Of Central Florida (2012). *Effective Use of PowerPoint*. Karen L. Smith Faculty Center for Teaching and Learning. Orlando Campus. Recuperado em 2013, maio, 30, de <http://www.fctl.ucf.edu/teachingandlearningresources/technology/powerpoint/>
- Van Deursen, A. J. A. M.; Van Dijk, J. A. G. M. (2010). *Inequalities of Digital Skills and How to Overcome Them*, Chapter 15, 278-279.
- Van Deursen, A. J. A. M.; Van Dijk, J. A. G. M. (2009). *Using the Internet: Skill related problems in users' online behavior*. *Interacting with Computers*, 21(5-6), 393-402.
- Velasquez, Maria G. (2007). *Percursos desenvolvimentais de leitura e escrita : estudo longitudinal com alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Recuperado em 2012, setembro 12, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7076>
- Vieira, M. M. (2007). "Recém-chegados à Universidade" in M. M. Vieira (org.) (2007). *Escola Jovens e Media*, Lisboa, ICS
- Vygotsky, Lev S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. Recuperado em 2013, maio 29, de <http://xa.yimg.com/kq/groups/18952184/1549472357/name/VIGOTSKY>
- Vygotsky, Lev S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- Wang, Q.; Woo, H. (2007). *Systematic Planning for ICT Integration in Topic Learning*. *Educational Technology e Society*. 10 (1).
- Wigfield, A. (1997). *Reading Motivation: A domain-specific approach to motivation*, *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420-432. Recuperado em 2013, julho 29, de <http://www.cori.umd.edu/research-publications/1997-wigfield-guthrie.pdf>

Yang, Chi C. R. (2011). *Using Microsoft Photo Story for Digital Storytelling in the Language Classroom*. TESL-EJ. Volume 15, Number 2. Recuperado em 2013, maio 30, de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej58/ej58m1/>

Anexos

Anexo 1

Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Ex.mo(a) Senhor(a)

Encarregado(a) de Educação:

A turma do seu educando irá participar num projeto de investigação, no âmbito da tese de dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Especialização em Informática Educacional, na Universidade Católica de Lisboa, intitulada *A utilização das tecnologias digitais na promoção da leitura e da escrita*. Neste sentido, venho solicitar a sua autorização para o seu educando participar nas várias atividades que serão desenvolvidas. Os dados serão recolhidos com base em observação direta, incluindo registos fotográficos e áudio, trabalhos realizados pelos alunos, questionários e entrevistas. Para a realização de algumas atividades será necessário trazer o computador Magalhães, em data a marcar posteriormente.

Espera-se deste trabalho um contributo significativo para o aproveitamento escolar do seu educando, nomeadamente no aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

Esta intervenção está autorizada pelo Conselho Executivo da escola.

Garante-se o anonimato e a confidencialidade de todos os dados recolhidos.

Agradeço, antecipadamente a vossa autorização.

Com os melhores cumprimentos,

(A professora Investigadora: Susana Alentejano)

✂

Autorizo a participação do meu educando.

Não autorizo a participação do meu educando.

Nome do aluno: _____

Loures, ____ de outubro de 2012

(Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação)

Anexo 2

Pedido de autorização para realização do estudo na Escola X

Ex.ma Senhora Diretora da escola X

Assunto: Autorização para realização de um estudo de investigação com tecnologias digitais

Ex.ma Sr.ª Diretora X,

Com o objetivo de realizar uma investigação, no âmbito da tese de dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, Especialização em Informática Educacional, na Universidade Católica de Lisboa, intitulada *A utilização das tecnologias digitais na promoção da leitura e da escrita*, venho solicitar autorização a V. Ex.ª para realizar um estudo na turma do 3.º ano desta escola. O mesmo consiste na realização de algumas atividades de leitura e escrita no âmbito do programa do 3.º ano de escolaridade, utilizando o computador Magalhães, o datashow e o tablet.

Informo, que todos os dados recolhidos destinam-se a desenvolver a investigação, pelo que o anonimato e a confidencialidade serão mantidos na publicação dos resultados e que será pedida autorização, por escrito, aos Encarregados de Educação dos alunos que participam nesta investigação.

Grata pela atenção dispensada. Mostro a minha inteira disponibilidade para qualquer esclarecimento adicional relativo a este assunto.

Com os meus melhores cumprimentos,

Pede deferimento,

Loures, 15 de outubro de 2012


Susana Fernandes Alentejano

Anexo 3

Contacto estabelecido com a investigadora Maria Gabriela Velasquez

Teste de Motivação para a Leitura e para a Escrita

[Voltar para mensagens](#) |  

 **Susana Alentejano** 23:22
Para: [Redacted] [Responder](#)

De: **Susana Alentejano** ([Redacted])
Enviada: domingo, 20 de janeiro de 2013 23:22:06
Para: [Redacted]

Boa noite, Drª Maria Gabriela Velasquez

Chamo-me Susana Alentejano e sou professora do 1.º ciclo numa escola privada do distrito de Lisboa, bem como aluna do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Informática Educacional, da Universidade Católica de Lisboa.


Estou a desenvolver um projeto de dissertação, sob a orientação do Prof. Dr. José Reis Lagarto, em que procuro analisar as perceções dos alunos do 3.º ano de uma escola, relativamente à utilização dos recursos digitais na aprendizagem da leitura e da escrita. Com este propósito, irei usar alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente inquéritos aos alunos e pais.

Foi pensado, um questionário aos alunos que se baseia, em grande medida, nos Testes de Motivação para a Leitura e Escrita que serviu de suporte à investigação "Percurso Desenvolvidorais de Leitura e Escrita" por si coordenada.

Face ao exposto, vinha por este meio solicitar autorização para utilizar o questionário aos pais e os testes já referidos, com a devida referência. Em todos eles serão introduzidas algumas alterações, consideradas oportunas para adequar aos objetivos do estudo e responder às minhas questões de investigação.

Grata pela atenção dispensada para este assunto, com os meus melhores cumprimentos,

Susana Fernandes Alentejano

 **Gabriela** [Adicionar a contactos](#) 22/01/2013
Para Susana Alentejano [Responder](#)

De: [Redacted]
Enviada: terça-feira, 22 de janeiro de 2013 22:26:49
Para: Susana Alentejano [Redacted]


Tenho muito gosto em poder contribuir dessa forma para a investigação na leitura no nosso país, utilize os instrumentos que deseja, referenciando a origem. Estou ao seu dispor para qualquer outra informação que necessite.

Cumprimentos,
Maria Gabriela Velasquez
Enviado do meu iPhone

Anexo 4

Contacto estabelecido com a coordenadora e coautores do projeto “A Leitura em Portugal”

Questionário "A Leitura em Portugal"

[Voltar para mensagens](#) |  

Susana Alentejano

Para [redacted]

01:15

[Responder](#)

De: Susana Alentejano [redacted]
Enviada: quinta-feira, 24 de janeiro de 2013 01:15:11
Para: [redacted]

Boa noite, Dr^a Maria de Lourdes Lima dos Santos

Chamo-me Susana Alentejano e sou professora do 1.º ciclo numa escola privada do distrito de Lisboa, bem como aluna do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Informática Educacional, da Universidade Católica de Lisboa.

Estou a desenvolver, neste momento, um projeto de dissertação, sob a orientação do Professor Doutor José Reis Lagarto, em que procuro analisar as perceções dos alunos do 3.º ano de uma escola, relativamente à utilização das tecnologias digitais na aprendizagem da leitura e da escrita. Com este propósito, irei usar alguns instrumentos de recolha de dados, nomeadamente inquéritos aos alunos e pais.

Foi pensado, um questionário aos alunos e outro aos pais que se baseia, em certa medida, no inquérito "A Leitura em Portugal" e que serviu de suporte ao projeto com o mesmo nome por si coordenado.

Face ao exposto, vinha por este meio solicitar autorização para utilizar algumas perguntas do questionário referido anteriormente, com a devida referenciação. Serão introduzidas alterações, consideradas oportunas para adequar aos objetivos do estudo e responder às minhas questões de investigação.

Grata pela atenção dispensada para este assunto, com os meus melhores cumprimentos,


Susana Fernandes Alentejano

Observatório das Actividades Culturais [Adicionar a contatos](#)

Para [redacted]

28/01/2013

[Responder](#)

De: Observatório das Actividades Culturais (oac@oac.pt) 
Enviada: segunda-feira, 28 de janeiro de 2013 16:06:47
Para: [redacted]

Cara Susana Alentejano,

A Professora Maria de Lourdes Lima dos Santos encontra-se atualmente jubilada, pelo que a resposta à sua mensagem foi encaminhada para o Observatório das Actividades Culturais.

Tal como é prática habitual no domínio das ciências sociais, e enquanto coautores do estudo “A Leitura em Portugal”, autorizamos a utilização de perguntas que constam do questionário daquele estudo desde que devidamente referenciadas.

Uma vez que se trata de uma área em que o OAC tem produzido diversos estudos pedíamos apenas o favor de, quando o trabalho estiver concluído, facultasse uma cópia para o nosso Centro de Documentação.

Com os melhores cumprimentos,

José Soares Neves

Maria João Lima

(investigadores do OAC)

Anexo 5 – Questionário “Competências digitais e hábitos de Leitura e Escrita dos alunos”

Este questionário destina-se aos alunos do 3.º ano de escolaridade do Externato Roseiral de Sta. Teresinha, e tem como objetivo principal recolher informações acerca das **competências digitais** bem como dos seus **hábitos de leitura e escrita**.

Pede-se desde já a tua colaboração para responder às perguntas que se seguem, com a intenção de se recolher informações pertinentes para a realização de um estudo de investigação sobre o tema acima referido, pelo que o seu correto preenchimento é fundamental. Todos os dados são anónimos, por isso não deves assinar.

Este questionário foi elaborado tendo por base os estudos coordenados por Maria Velasquez (Percurso Desenvolvidores de Leitura e Escrita, 2007) e Maria de Lourdes Lima dos Santos (A Leitura em Portugal, 2007).

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Idade _____

1.2. Sexo: Feminino

Masculino

2. PRÁTICA DE LEITURA

2.1. Gostas de ler?

Gosto muito

Gosto

Não gosto

2.2. Costumas ler?

Sim

Não

Às vezes

(Se respondeste não, passa para a pergunta 2.4, por favor.)

2.3. Quem te incentivou a ler?

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| Mãe | <input type="checkbox"/> |
| Pai | <input type="checkbox"/> |
| Outros familiares | <input type="checkbox"/> |
| Professores | <input type="checkbox"/> |
| Amigos | <input type="checkbox"/> |
| Outras pessoas | <input type="checkbox"/> |

2.4. Indica os motivos por que não gostas de ler:

(Responde se assinalaste não gosto, na pergunta 2.1.)

(Nesta pergunta podes assinalar mais que uma resposta)

- | | |
|--|--------------------------|
| Não tenho livros em casa | <input type="checkbox"/> |
| Por achar aborrecido | <input type="checkbox"/> |
| Tenho dificuldade em compreender o que leio. | <input type="checkbox"/> |
| Por falta de tempo | <input type="checkbox"/> |
| Prefiro outras atividades | <input type="checkbox"/> |
| Por falta de incentivo da família | <input type="checkbox"/> |
| Por falta de incentivo da escola | <input type="checkbox"/> |
| Por outras razões. Quais? _____ | <input type="checkbox"/> |

2.5. Indica os motivos por que gostas de ler:

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| É um divertimento | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolve a imaginação | <input type="checkbox"/> |
| Por incentivo da família | <input type="checkbox"/> |
| Por incentivo da escola | <input type="checkbox"/> |
| Para melhorar a cultura geral | <input type="checkbox"/> |
| Outro. Qual? _____ | <input type="checkbox"/> |

2.6. De que forma(s) te incentivaram a ler:

- Lendo-me livros em voz alta
- Oferecendo-me livros
- Levando-me a bibliotecas
- Levando-me a livrarias
- Falando-me de livros e leituras
- Outra. Qual? _____

2.7. O que costumavas ler?

(Se respondeste não, na pergunta 2.2, passa para a pergunta seguinte)

(Nesta pergunta podes assinalar mais que uma resposta.)

- Revistas
- Jornais
- Banda Desenhada
- Livros Escolares
- Enciclopédias
- Livros de literatura infantil
- Outros. Quais? _____

2.8. Onde gostas de ler?

(Se respondeste não gosto na pergunta 2.1, passa para a pergunta seguinte.)

- No quarto
- Na sala de aula
- No parque ou jardim
- Na cama
- No recreio da escola
- Noutro local. Qual? _____

2.9. Atualmente estás a ler algum livro?

- Sim
- Não

(Se respondeste não, passa para a pergunta 2.10.)

2.9.1. Indica o seu título e, se te lembrares indica o autor.

2.10. Como arranjaste a maioria dos livros que lês?

- São oferecidos pelos pais
- São oferecidos pelos amigos
- São oferecidos por outros familiares
- Através de empréstimo na biblioteca
- Outra forma. Qual? _____

2.11. Como costumavas ler?

- Do princípio ao fim
- Leio o fim da história antes de terminar o livro
- Volto atrás e releio partes da história
- Salto as páginas que considero aborrecidas
- Muitas vezes começo a ler um livro, mas raramente termino
- Nunca li um livro até ao fim

2.12. Quando lês palavras que não entendes ou não conheces, o que fazes?

- Pergunto a alguém que está por perto
- Vou ao dicionário procurar sinónimos dessas palavras
- Tento adivinhar o significado das palavras
- Ignoro

2.13. Em casa dos teus pais há livros?

- Muitos
- Alguns
- Poucos
- Nenhuns

3. DIFERENTES ATIVIDADES E SUA FREQUÊNCIA

3.1. O que preferes fazer nos teus tempos livres?

(Das atividades seguintes, assinala 3 preferidas)

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| Ver televisão/vídeo/DVD | <input type="checkbox"/> |
| Jogar computador/Wii/Psp | <input type="checkbox"/> |
| Praticar desporto/brincar | <input type="checkbox"/> |
| Ler | <input type="checkbox"/> |
| Passear com a família | <input type="checkbox"/> |
| Escrever | <input type="checkbox"/> |
| Ouvir música | <input type="checkbox"/> |

3.2. Indica com que frequência realizas atualmente cada uma das seguintes atividades:

	Diariamente	1 vez por semana	Raramente	Nunca
Ver televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogar computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jogar Wii/PSP/PS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usar a internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ler livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever por iniciativa própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consultar o dicionário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. SUPORTES E FREQUÊNCIA DE LEITURA

4.1. Já leste livros/textos no computador ou tablet (teu ou do pai/mãe)?

- | | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

4.2. Se respondeste sim, em qual dos suportes preferes ler?

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| Em suporte digital | <input type="checkbox"/> |
| Em suporte de papel | <input type="checkbox"/> |

4.3. Com que frequência costumas ler livros (no computador ou em papel)?

- Nunca
- Todos os dias
- Ao fim de semana
- Nas férias
- Quando sou obrigado(a)
- Sempre que tenho tempo livre
- Noutra ocasião. Qual? _____

4.4. Quanto tempo dedicas à leitura por semana?

- Nenhum
- Menos de 30 minutos
- Entre 30 minutos e 2 horas
- De 2 a 3 horas
- De 3 a 5 horas
- Mais de 5 horas

Quais os fatores a que atribuis mais importância na escolha ou seleção dos livros que lêes? (Resposta múltipla)

- Agrado pela capa
- Indicação dos professores
- Indicação de amigos
- Indicação de familiares
- Interesse pelo autor
- Outro fator. Qual? _____

4.5. Como acesdes aos livros que lêes? (Resposta múltipla)

- Requisitando na biblioteca escolar
- Requisitando na biblioteca municipal
- Comprando
- Oferecidos
- Em formato digital, na internet
- Emprestado por colegas/familiares

4.6. Quais são as razões para a leitura de livros nos últimos 12 meses?

- Leitura sugerida por familiares
- Leitura sugerida por amigos
- Leitura sugerida na escola
- Por iniciativa própria
- Leitura obrigatória na escola
- Outra razão. Qual? _____

5. MOTIVAÇÃO PARA A LEITURA

- | | SIM | NÃO |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Leio muitas vezes com a minha família | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gosto de ler textos difíceis, desafiadores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sei que vou melhorar a leitura no próximo ano | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sou um bom leitor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| É muito importante para mim ser um bom leitor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eu gosto de trocar livros com os meus amigos para ler | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gosto de ler sobre coisas novas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gosto que os professores digam que leio bem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gosto de ser o melhor em leitura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Às vezes, os meus colegas dizem-me que leio bem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fico satisfeito quando alguém elogia a forma como leio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Parece que faço amigos com as personagens dos livros de que gosto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Os meus pais dizem-me muitas vezes que leio bem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Leio, para melhorar as minhas notas escolares | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Gosto de ser o único que sabe a resposta acerca de qualquer coisa que lemos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

	SIM	NÃO
Gosto de falar com a minha família do que estou a ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto de ler coisas com palavras difíceis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estou disposto a esforçar-me para ler melhor que os meus amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto de ler histórias com muitas personagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. PRÁTICA DE ESCRITA

6.1. Para ti, escrever é:

- Uma obrigação
- Um prazer
- Uma atividade como outra qualquer
- Uma forma de comunicar
- Uma forma de desabafar e exprimir sentimentos

6.2. O que costumavas escrever:

- Poemas
- Diário
- Cartas
- e-mails
- Textos diversos
- Outros. O quê? _____

6.3. Considero o meu processo de escrita:

- Muito correto
- Correto
- Razoável
- Incorreto

6.4. Os meus erros, quando escrevo, são sobretudo de:

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| Ortografia | <input type="checkbox"/> |
| Acentuação | <input type="checkbox"/> |
| Pontuação | <input type="checkbox"/> |
| Marcação de parágrafos | <input type="checkbox"/> |

7. MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA

7.1. Gostava que o meu professor me deixasse escrever histórias:

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| Todos os dias | <input type="checkbox"/> |
| Quase todos os dias | <input type="checkbox"/> |
| De vez em quando | <input type="checkbox"/> |
| Nunca | <input type="checkbox"/> |

7.2. Saber escrever bem é:

- | | |
|------------------|--------------------------|
| Nada importante | <input type="checkbox"/> |
| Pouco importante | <input type="checkbox"/> |
| Importante | <input type="checkbox"/> |
| Muito importante | <input type="checkbox"/> |

7.3. As pessoas que escrevem muito são:

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| Muito interessantes | <input type="checkbox"/> |
| Interessantes | <input type="checkbox"/> |
| Pouco interessantes | <input type="checkbox"/> |
| Aborrecidas | <input type="checkbox"/> |

7.4. Leio à minha família o que escrevo:

- | | |
|--------------|--------------------------|
| Nunca | <input type="checkbox"/> |
| Quase nunca | <input type="checkbox"/> |
| Às vezes | <input type="checkbox"/> |
| Muitas vezes | <input type="checkbox"/> |

7.5. Em minha casa, as outras pessoas:

- Passam muito tempo a escrever
- Passam algum tempo a escrever
- Quase nunca escrevem
- Nunca escrevem

7.6. Quando crescer, penso que vou gastar:

- Nenhum tempo a escrever
- Pouco tempo a escrever
- Algum tempo a escrever
- Muito tempo a escrever

7.7. Guardo aquilo que escrevo:

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Nunca

7.8. Penso que escrever histórias é:

- Uma maneira aborrecida de passar o tempo
- Uma maneira de passar o tempo
- Uma maneira interessante de passar o tempo
- Uma óptima maneira de passar o tempo

7.9. Escrevo qualquer coisa:

- Todos os dias
- Quase todos os dias
- De vez em quando
- Quase nunca

7.10. Se o teu professor te dissesse que podias escolher uma das atividades que se seguem, para fazeres nos próximos 30 minutos, qual escolherias? (Assinala só uma resposta)

- Escrever um texto livre no computador
- Escrever um texto livre no caderno
- Escrever um resumo no computador
- Escrever um resumo no caderno
- Escrever um poema no computador
- Escrever um poema no caderno

7.11. Os meus colegas pensam que eu escrevo:

- Muito bem
- Bem
- Satisfatoriamente
- Mal

7.12. Quando escrevo histórias fico:

- Muito satisfeito com o que escrevi
- Satisfeito com o que escrevi
- Pouco satisfeito com o que escrevi
- Nada satisfeito com o que escrevi

7.13. Quando não sei sobre que assunto devo escrever:

- Quase sempre descubro alguma ideia sozinho
- Às vezes descubro alguma ideia sozinho
- Quase nunca descubro uma ideia sozinho
- Nunca descubro uma ideia sozinho

7.14. É importante para mim saber o que os outros pensam acerca do que eu escrevo:

- Sempre
- Quase sempre
- Às vezes
- Nunca

7.15. Para mim escrever um texto é:

Muito fácil	<input type="checkbox"/>
Fácil	<input type="checkbox"/>
Um pouco difícil	<input type="checkbox"/>
Muito difícil	<input type="checkbox"/>

8. PERSPETIVAS PERANTE A LEITURA E ESCRITA A ESTÍMULOS DA ESCOLA

8.1. Qual a importância de criares hábitos de leitura e escrita para a tua vida futura?

Nada importante	<input type="checkbox"/>
Pouco importante	<input type="checkbox"/>
Importante	<input type="checkbox"/>
Muito importante	<input type="checkbox"/>

8.2. Como avalias o incentivo que a tua família e a escola te dão para criares hábitos de leitura e escrita?

	Muito	Algum	Pouco	Nenhum	Não sei
Família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.3. Qual a tua opinião sobre a importância das seguintes atividades a realizar na sala de aula, de modo a promover a aquisição de hábitos de leitura e escrita?

	Importante	Pouco importante	Sem importância
Promover atividades de leitura e escrita com uso das tecnologias digitais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dedicar mais tempo à leitura de livros digitais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentar (ler) à turma textos escritos pelos alunos com recurso às tecnologias digitais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. COMPETÊNCIAS DIGITAIS

9.1. Tens computador em casa?

Sim

Não

9.2. Tens acesso à internet em casa?

Sim

Não

9.3. Utilizas o computador em casa?

Sim

Não

9.4. Como utilizas o computador?

Quase sempre sozinho

Quase sempre acompanhado

9.4.1. Se respondeste *acompanhado* na questão anterior indica quem te acompanha.

9.4.2. Em que atividades te ajudam?

9.5. Indica o que costumás fazer no computador.

Estudar

Pesquisar

Realizar trabalhos de casa

Ler livros digitais

Escrever textos/mensagens/emails

Jogar

Outra. O quê? _____

9.6. Indica o que mais gostas de fazer no computador.

9.7. Indica o que consegues fazer sozinho no computador.

	SIM	NÃO
Consigo ligar e desligar o computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei usar o teclado do computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consigo aceder à internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consigo fazer pesquisas na internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consigo escrever textos no Word	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei formatar textos no Word	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sou capaz de encontrar, abrir e gravar documentos em diferentes pastas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei consultar e enviar e-mails	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei utilizar o PhotoStory	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei utilizar o Powerpoint	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sei procurar/encontrar livros digitais para ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Muito obrigada pela tua colaboração!

Anexo 6 - Questionário dirigido aos encarregados de educação

O presente questionário destina-se aos encarregados de educação dos alunos do 3.º ano de escolaridade do Externato Roseiral de Sta. Teresinha.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade para responder às perguntas que a seguir se apresentam, com a intenção de se recolher informações pertinentes para a realização de um estudo de investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Informática Educacional, a realizar na Universidade Católica Portuguesa, sobre *as* implicações das **tecnologias digitais na promoção da leitura e da escrita**, pelo que o seu correto preenchimento é fundamental. Desta forma, garante-se que os mesmos serão tratados apenas para fins investigativos sendo igualmente recolhidos em total regime de anonimato e confidencialidade.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Idade: _____

1.2. Sexo: Feminino Masculino

1.3. Estado civil: _____

1.4. Habilitações Literárias:

4.ºano	<input type="checkbox"/>
6.º ano	<input type="checkbox"/>
9.º ano	<input type="checkbox"/>
12.º ano	<input type="checkbox"/>
Bacharelato	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual? _____	<input type="checkbox"/>

1.5. Profissão:

1.6. O que prefere fazer nos seus tempos livres?

(Pode assinalar mais do que uma resposta.)

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| Ver televisão | <input type="checkbox"/> |
| Fazer desporto | <input type="checkbox"/> |
| Passear em família | <input type="checkbox"/> |
| Ler | <input type="checkbox"/> |
| Navegar na internet | <input type="checkbox"/> |
| Jogar Playstation/Wii | <input type="checkbox"/> |
| Escrever | <input type="checkbox"/> |

2. PRÁTICA DE LEITURA

2.1. Gosta de ler?

Sim

Não

(Se respondeu não, responda à pergunta 2.2, por favor).

2.2. Razões para não ler livros:

(Nesta pergunta pode assinalar mais que uma resposta)

- | | |
|-------------------------------|--------------------------|
| Falta de tempo | <input type="checkbox"/> |
| Não gosto de ler | <input type="checkbox"/> |
| É cansativo | <input type="checkbox"/> |
| Prefiro outras atividades | <input type="checkbox"/> |
| É aborrecido | <input type="checkbox"/> |
| Dificuldade de compreensão | <input type="checkbox"/> |
| Dificuldade em comprar livros | <input type="checkbox"/> |

2.3. Costuma ler?

Sim

Não

(Se respondeu não, passe à pergunta 2.5., por favor)

2.4. Que tipo de leitura faz?

(Nesta pergunta pode assinalar mais que uma resposta)

- Banda Desenhada
- Jornal
- Revista
- Desportivos
- Romances
- Poesia
- Científicos
- Humor
- Outros

(Biografias, política, história, psicologia)

2.5. Que tipo de livros possui em casa?

(Nesta pergunta pode assinalar mais que uma resposta)

- Dicionários
- Livros Científicos
- Enciclopédia
- Livros digitais
- Livros de Romance
- Livros de Humor
- Livros de Banda Desenhada
- Livros de Contos
- Outros. Quais? _____

2.6. Tem por hábito comprar livros?

- Sim
- Não

(Se respondeu não, passe à pergunta 2.8., por favor)

2.7. Os livros que compra são:

- Para si
- Para o(a) seu(sua) filho(a)
- Para oferta

2.8. Quantos livros existem, aproximadamente, em sua casa?
(exceto os escolares)

- Até 25
- 26 a 50
- 51 a 100
- 101 a 400
- Mais de 400

2.9. Tem por hábito ler livros para o(s) seu(s) filhos?

- Sim
- Não

2.10. Acha importante ler para o(s) seu(s) filho(s)?

- Sim
- Não

2.11. O(s) seu(s) filho(s) gosta(m) de ler?

- Sim
- Não

2.12. O(s) seu(s) filho(s) pede(m)-lhe para adquirir livros?

- Sim
- Não

3. PROMOÇÃO DA LEITURA

3.1. O que faz para promover o gosto pela leitura no(s) seu(s) filho(s)?

(Nesta pergunta pode assinalar mais que uma resposta)

- | | |
|---|--------------------------|
| Leio livros com ele(s) | <input type="checkbox"/> |
| Compro-lhe(s) livros | <input type="checkbox"/> |
| Conto-lhe(s) histórias | <input type="checkbox"/> |
| Levo-o(s) à biblioteca | <input type="checkbox"/> |
| Levo-o(s) à livraria | <input type="checkbox"/> |
| Aconselho-o(s) a lerem regularmente | <input type="checkbox"/> |
| Peço que me leia em voz alta | <input type="checkbox"/> |
| Peço-lhe(s) para recontar(em) o que leram | <input type="checkbox"/> |

3.2. Como considera a aquisição de hábitos de leitura do seu filho para a sua formação futura?

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| Nada relevante | <input type="checkbox"/> |
| Pouco relevante | <input type="checkbox"/> |
| Relevante | <input type="checkbox"/> |
| Muito relevante | <input type="checkbox"/> |

3.3. Costuma insistir com o seu filho para que leia?

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| Nunca | <input type="checkbox"/> |
| Raramente | <input type="checkbox"/> |
| Com alguma frequência | <input type="checkbox"/> |
| Com muita frequência | <input type="checkbox"/> |

3.4. (Só para quem não respondeu nunca na questão 3.3) Indique os motivos que o levam a insistir com o seu filho para que leia.

- | | |
|--|--------------------------|
| Para que goste cada vez mais de ler | <input type="checkbox"/> |
| Para passar o tempo de um modo positivo | <input type="checkbox"/> |
| Para estimular a sua criatividade | <input type="checkbox"/> |
| Para desenvolver a sua cultura geral | <input type="checkbox"/> |
| Para melhorar a sua expressão oral e escrita | <input type="checkbox"/> |
| Para ficar a conhecer bons escritores | <input type="checkbox"/> |

4. SUPORTES E FREQUÊNCIA DE LEITURA

4.1. Já leu livros em suporte digital?

Sim

Não

4.2. Se respondeu sim, em quais dos suportes prefere ler?

Em suporte digital

Em suporte de papel

4.3. Com que frequência costuma ler?

Nunca

Todos os dias

Ao fim de semana

Nas férias

Quando sou obrigado(a)

Sempre que tenho tempo livre

Noutra ocasião. Qual? _____

4.4. Quanto tempo dedica à leitura por semana?

Nenhum

Menos de 30 minutos

Entre 30 minutos e 2 horas

De 2 a 3 horas

De 3 a 5 horas

Mais de 5 horas

4.5. Quantos livros leu, aproximadamente, nos últimos 12 meses, e por que motivos?

	1 a 3	4 a 6	7 a 10	Mais de 11	Nenhum
Por motivos profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por motivos educativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por lazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. PRÁTICA DE ESCRITA

5.1. Para si, escrever é:

- Uma obrigação
- Um prazer
- Uma atividade como outra qualquer
- Uma forma de comunicar
- Uma forma de desabafar e exprimir sentimentos

5.2. O que costuma escrever:

- Poemas
- Diário
- Cartas
- e-mails
- Textos diversos
- Outros. O quê? _____

6. PROMOÇÃO DA ESCRITA

6.1. O que faz para promover o gosto pela escrita no seu filho?

(Nesta pergunta pode assinalar mais que uma resposta)

- Pede-lhe para escrever num diário
- Sugere-lhe que escreva textos no Magalhães
- Incentiva-o a fazer resumos de livros que leu
- Pede-lhe para escrever a lista das compras
- Lê-lhe textos para que ele os escreva
- Aconselha-o a escrever regularmente

6.2. Como considera a aquisição de hábitos de escrita do seu filho para a sua formação futura?

- Nada relevante
- Pouco relevante
- Relevante
- Muito relevante

6.3. Costuma insistir com o seu filho para que escreva?

- Nunca
- Raramente
- Com alguma frequência
- Com muita frequência

(Se respondeu *nunca*, passe para a pergunta 7.1, por favor.)

6.4. Indique os motivos que o levam a insistir com o seu filho para que escreva.

- Para que goste cada vez mais de escrever
- Para passar o tempo de um modo positivo
- Para estimular a sua criatividade
- Para desenvolver a sua cultura geral
- Para melhorar a sua expressão escrita
- Para escrever com correção ortográfica

7. COMPETÊNCIAS DIGITAIS

7.1. Tem um computador pessoal em casa?

- Sim Não

7.2. Tem acesso à internet em casa?

- Sim Não

7.3. Utiliza o computador em casa?

- Sim Não

7.4. Com que finalidade(s) utiliza o computador?

Para entretenimento (ver filmes, ouvir música,...)

Pesquisas/estudos acadêmicos ou pessoais

Para trabalhar

Para trabalho e lazer

Para ajudar o meu filho nas tarefas escolares

8. IMPACTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PROMOÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

8.1. Considera as tecnologias digitais ferramentas facilitadoras da aprendizagem?

Sim

Não

8.1.1. Justifique a resposta anterior.

8.2. Considera que as tecnologias digitais podem ajudar a aperfeiçoar a leitura e a escrita do seu filho?

Sim

Não

8.2.1. Justifique a resposta anterior.

8.3. Sente o seu filho motivado e interessado nas tarefas escolares realizadas em casa no computador?

Sim

Não

8.3.1. O que observou para chegar a essa conclusão?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 7 – Guião para entrevista aos alunos (Focus group)

Tema: *As tecnologias digitais na promoção da Leitura e Escrita*

Objetivos gerais: Recolher dados relativos à perceção que os alunos de uma turma do 3.º ano têm das atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa com recurso às tecnologias digitais

Sujeitos a entrevistar: Quatro alunos do 3.º ano do Ensino Básico do 1.º Ciclo. Amostra intencional representativa da turma.

Blocos temáticos: **A.** Legitimação da Entrevista; **B.** Contextos de Ensino-Aprendizagem com recurso às tecnologias digitais; **C.** Caracterização do processo de aprendizagem; **D.** Reflexão sobre as aprendizagens; **E.** Meios facilitadores e barreiras no uso das tecnologias digitais; **F.** Validação da Entrevista

Estratégia: Entrevista em Focus Group (Grupo de discussão).

Foram escolhidos 4 alunos da turma, tendo em consideração o seu aproveitamento escolar (um aluno com dificuldades de aprendizagem, um aluno com muita facilidade na aprendizagem e dois alunos com aproveitamento satisfatório e com relativa facilidade de aprendizagem).

Pretendemos que haja bastante flexibilidade na condução da entrevista (tendo em conta a idade dos sujeitos-alunos) mas, também, de modo a proporcionar a exploração de informações relevantes para os objetivos da entrevista, respeitando as reacções dos sujeitos à medida que estes elaborarem o seu discurso. Pretende-se com este grupo de discussão confrontar e sistematizar opiniões e pontos de vista.

Plano de Ação: Depois da primeira questão, tentar-se-á garantir a introdução dos temas específicos a cada bloco. Para cada questão central, indica-se uma ou mais questões de recurso para o caso de ser necessário facilitar o aprofundamento/desenvolvimento da resposta.

- 1. Gostam de utilizar os computadores no desenvolvimento das aulas de Português?**
- 2. Qual a vossa opinião sobre as atividades realizadas nas aulas, com as tecnologias digitais? (Sentem mais interesse? Aprendem melhor? Gostam de utilizar o computador?)**
- 3. Preferem as aulas dadas com recurso às tecnologias digitais ou sem elas? Porquê?**
- 4. Gostam mais de escrever no computador ou em papel? Quais as razões da vossa escolha?**
- 5. Gostariam de utilizar tecnologias digitais com mais frequência na sala de aula? Porquê?**
- 6. Qual é a vossa perceção relativamente ao vosso aproveitamento na leitura e na escrita?**
- 7. Refletindo agora sobre as vossas aprendizagens com recursos às tecnologias digitais, o que pensam que podem fazer para as aperfeiçoar/consolidar?**
- 8. Que vantagens reconhecem na utilização das tecnologias digitais para vos ajudar a melhorar a leitura e a escrita? E quais as desvantagens?**

Anexo 8 – Registo de informação recolhida no Pré-Teste ao questionário “Competências digitais e hábitos de Leitura e Escrita dos alunos”

Data de aplicação do questionário: 03/12/2012

Ano de escolaridade: 3.º

Disciplina: Português

Professora: SA

N.º de alunos envolvidos: 4

Tempo de duração do questionário	Número de alunos
≤ 30 minutos	0
31-35 minutos	0
36-40 minutos	0
41-45 minutos	1
46-50 minutos	2
≥51 minutos	1
Início do questionário 9h15m	Fim do questionário 10h30m
Duração média do questionário	51 minutos

Alterações ou observações

- Dividir o questionário em duas partes, de modo a torná-lo menos extenso e a encurtar o seu tempo de preenchimento. (Fazer em dois dias consecutivos).
- Três alunos apresentaram dúvidas na pergunta 8.3 relativamente à compreensão da pergunta. No dia em que foi aplicado o questionário foi explicado oralmente, para que todos ouvissem, o significado de “promover” e “aquisição”.
- 1 aluno apresentou dúvidas sistematicamente, no entanto a maioria prendeu-se com motivos de insegurança ou porque não leu as perguntas corretamente.
- 1 aluno referiu que a resposta que queria dar à pergunta 2.4 não estava mencionada. Por isso acrescentou-se “Por outras razões. Quais?”

Anexo 9 – Ficha de leitura dum livro digital para avaliação da compreensão leitora (realizada no Word)



Externato Roseiral de Sta. Teresinha

Ficha de Leitura de um Livro Digital

Título: _____

Autor(es): _____

Ilustrador(es): _____

Editora: _____

Classificação da obra (ex.: aventura / conto/ biografia / ficção científica/ policial/ romance/ banda desenhada/ poesia...):

Tema (assunto):

Personagens:

Local (ais) da história:

Tempo(s) da história:

Sinopse:

Opinião sobre a história:

Anexo 10 – Powerpoint realizado no âmbito de uma atividade de escrita criativa (tema livre)





Mal ouviram a mãe chegar pediram-lhe para irem à Lua, e a mãe disse:

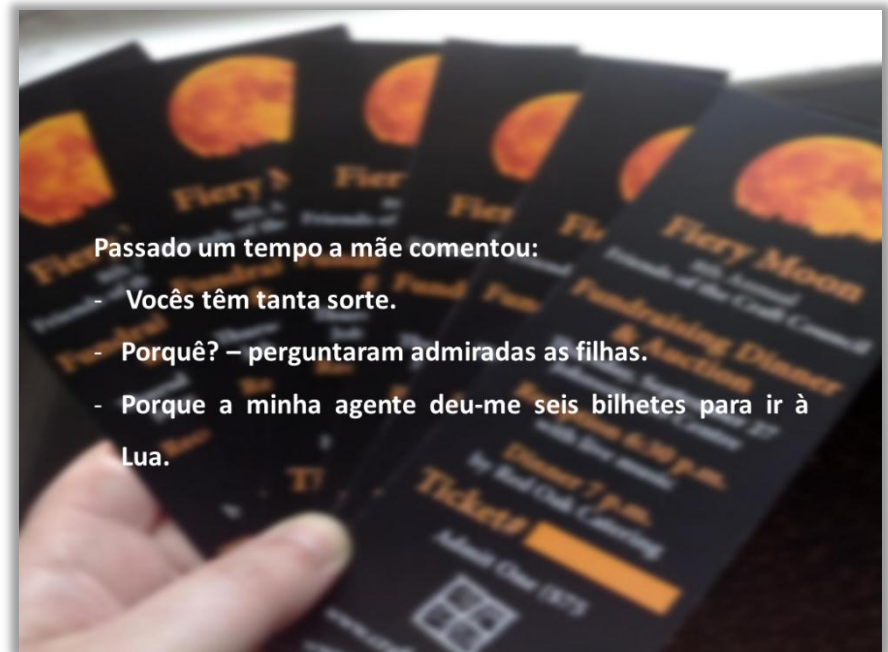
- Não.

Mas a Joana e a Catarina continuaram a insistir.

E voltaram a pedir:

- Por favor, por favor!

- Não! – voltou a responder a mãe.



Passado um tempo a mãe comentou:

- Vocês têm tanta sorte.

- Porquê? – perguntaram admiradas as filhas.

- Porque a minha agente deu-me seis bilhetes para ir à Lua.



Mas porquê seis? – perguntou admirada a Joana.

- Eram só três bilhetes mas eu pedi-lhe seis, um para o Miguel, outro para o Luís e outro para a Lúcia.

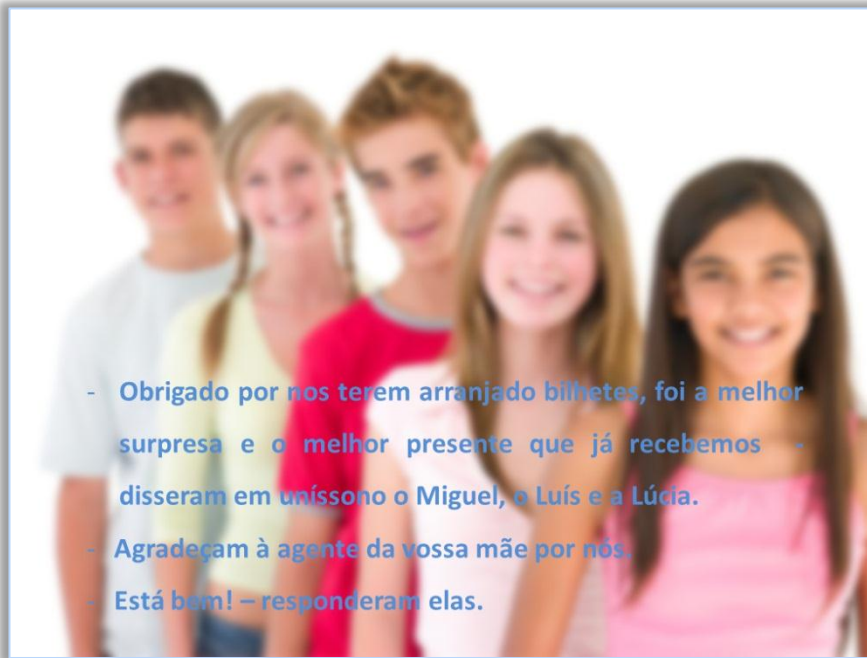
- Obrigada mãe! Obrigada! Que surpresa maravilhosa.

- Não me agradeças, agradece à minha agente.



Então a Joana e a Catarina foram contar a notícia e entregar os bilhetes aos seus amigos.

Quando eles souberam ficaram tão contentes... a sua alegria ainda aumentou mais quando os seus pais os deixaram ir nesta incrível viagem:



- Obrigado por nos terem arranjado bilhetes, foi a melhor surpresa e o melhor presente que já recebemos - disseram em unísono o Miguel, o Luís e a Lúcia.
- Agradeçam à agente da vossa mãe por nós.
- Está bem! – responderam elas.



Quando chegaram a casa pediram à mãe para agradecer à sua agente pelos bilhetes em nome de todos e é claro que a mãe disse que o faria com muito gosto.



A Catarina e a Joana foram logo comprar os fatos e convidaram a Lúcia para ajudar e comprar também o seu.

A Lúcia encontrou logo o seu fato e a Catarina e a Joana também compraram um igual, quando os vestiram acharam que lhes ficavam muito bem.



Encontraram-se todos no foguetão para partir, estavam todos nervosos menos o Luís que é um aventureiro.



Encontraram-se todos no foguetão para partir, estavam todos nervosos menos o Luís que é um aventureiro.



Quando chegaram à Lua ficaram muito surpreendidos porque estavam a flutuar no espaço e nunca tinham voado na sua vida, também ficaram muito surpreendidos porque encontraram um supermercado e um hotel quando alunaram.



A Joana estranhava a existência de um supermercado e de um hotel, então perguntou:

- Na Lua existem supermercados e hotéis?
- Pelos vistos sim! – respondeu o Miguel.



No hotel as pessoas eram extraterrestres e a melhor comida era carne de *Lubadix* (um animal que só existe na Lua). O hotel era enorme, os quartos muito espaçosos e bem decorados e nas camas os cobertores eram feitos de pelo de *Lubadix*.

Eles adoraram ir às compras, pois os produtos estavam a flutuar dentro dos seus respetivos compartimentos.



Quando chegaram à Terra contaram a todos os colegas que tinham ido à Lua e que lá existiam hotéis e supermercados. Quase ninguém acreditou...

Foi uma viagem inesquecível para os seis. Ou será que foi um sonho?!...



Anexo 11 – Livros da Biblioteca digital do Plano Nacional de Leitura que foram lidos na aula

História: Dez Dedos Dez Segredos

Autor: Maria Alberta Menéres

Editora: Lisboa Editora

Suporte: Computador Magalhães – e-book

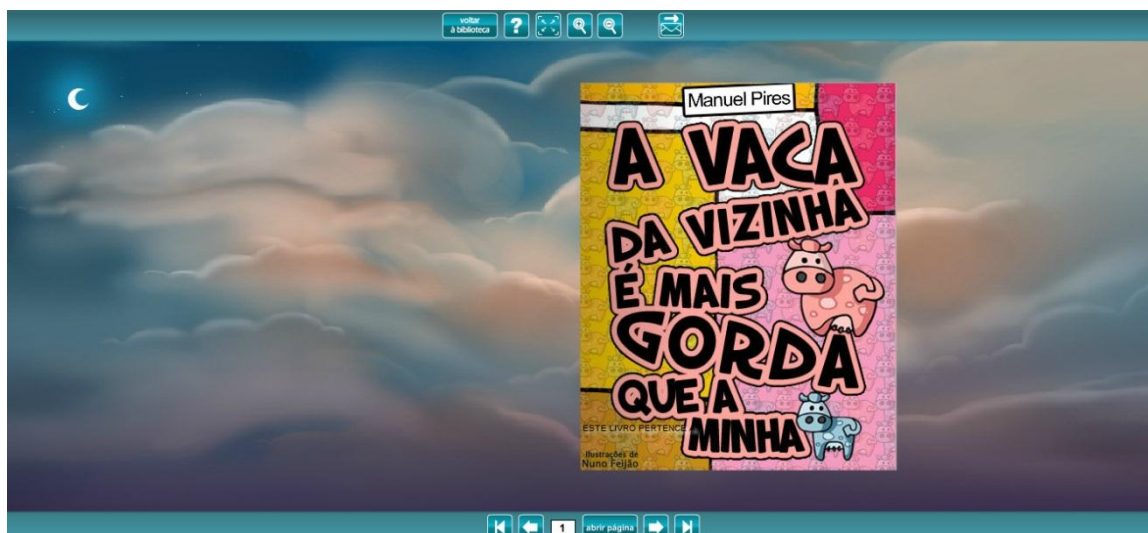


História: A vaca da vizinha é mais gorda que a minha

Autor: Manuel Pires

Versão digital - C.I.T.I

Suporte: Tablet – e-book



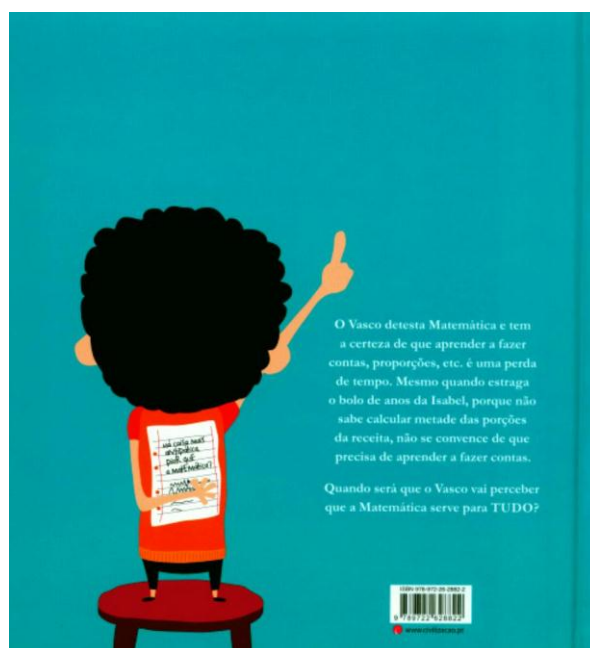
Anexo 12 – Livro recomendado pelo Plano Nacional de Leitura para o 3.º Ano – Livro lido em voz alta para gravação no Audacity

História: O Rapaz Que Tinha Zero a Matemática

Autor: Luísa Ducla Soares

Editora: Civilização

Suporte: Livro (papel)



Anexo 13 – Texto lido aos alunos para a realização de um exercício ortográfico (suporte papel e digital)

No século vinte e sete

No século vinte e sete, na cidade de Elvas, vivia o sr. Roquete que vendia sabonete.

A cidade de Elvas era uma bela cidade com prédios de mil andares e fábricas aos milhares. Tinha jardins com árvores fingidas e flores de plástico, rampa de foguetões e outras atracções, entre elas uma praça de touros soberba, com touros telecomandados.

Só havia um senão, na cidade de Elvas... era um certo cheirete, que subia do antigo rio, transformando no maior cano de esgoto da Península Ibérica, e descia de um enorme chapéu de fumo das chaminés industriais.

Por isso o Sr. Roquete vendia tanto sabonete.

Sabonete de limão para quem cheirava a alcatrão.

Sabonete de ananás para quem cheirava a aguarrás.

Com o dinheiro dos sabonetes o senhor Roquete ficou rico e comprou um prédio para morar, um carro para andar e foguetão para viajar.

O prédio ficava num bairro moderno onde os arranha-céus eram tão juntos que a luz do Sol não conseguia lá chegar.

Farto da escuridão meteu-se no automóvel para dar um giro, mas era tal o trânsito que levou dois dias a percorrer as avenidas centrais e quando quis estacionar só arranhou lugar na cidade vizinha de Beja.

Irritado saltou para o foguetão. Queria conhecer o mundo; iria viajar pelo ar.

Luísa Ducla Soares, Três Histórias do Futuro, Civilização Editora

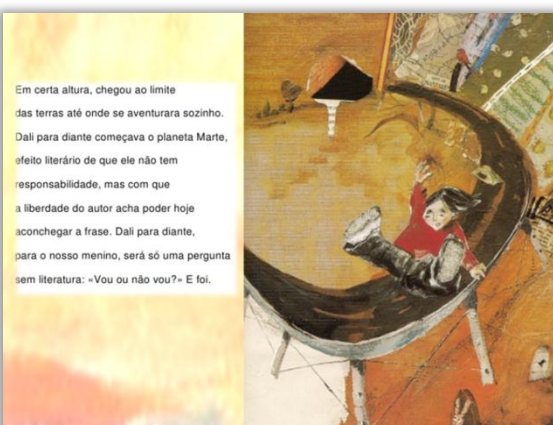
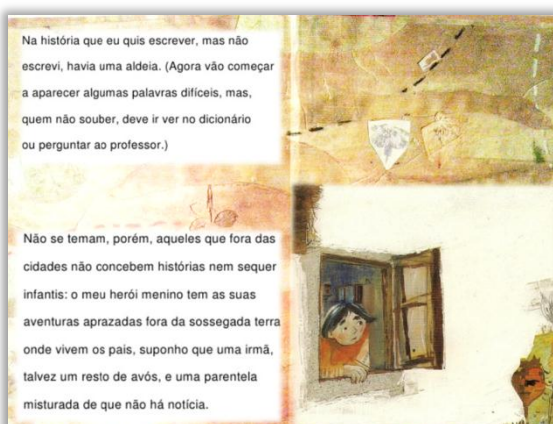
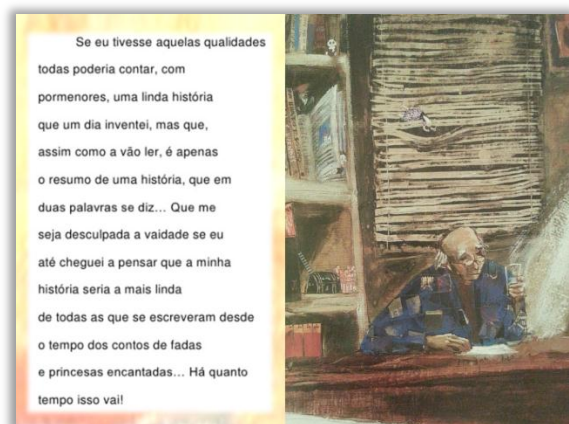
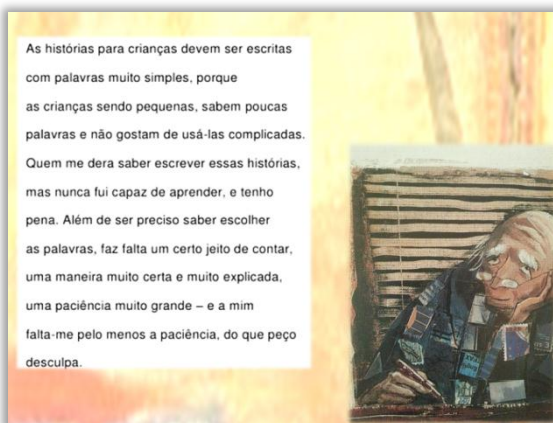
Anexo 14 – Powerpoint da história “A maior flor do Mundo”

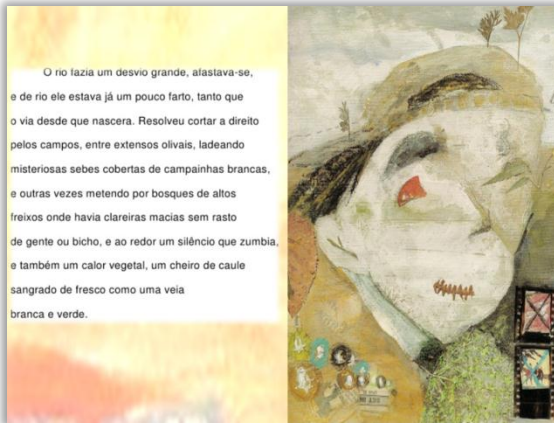
História: A maior flor do mundo

Autor: José Saramago

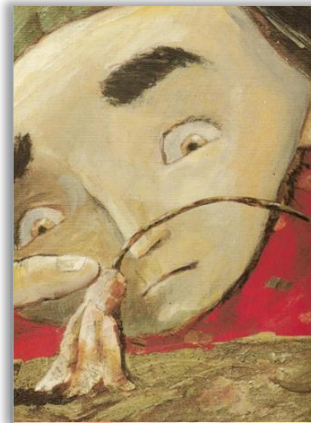
Editora: Caminho

Suporte: Digital – Powerpoint (projetado no Datashow)





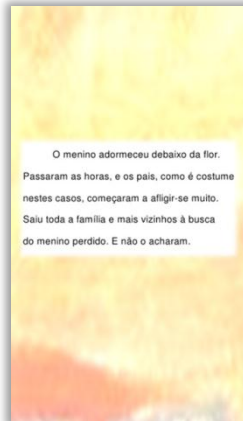
O rio fazia um desvio grande, alastava-se, e de rio ele estava já um pouco farto, tanto que o via desde que nascera. Resolveu cortar a direito pelos campos, entre extensos olivais, ladeando misteriosas sebes cobertas de campainhas brancas, e outras vezes metendo por bosques de altos freixos onde havia clareiras macias sem rasto de gente ou bicho, e ao redor um silêncio que zumbia, e também um calor vegetal, um cheiro de caule sangrado de fresco como uma veia branca e verde.



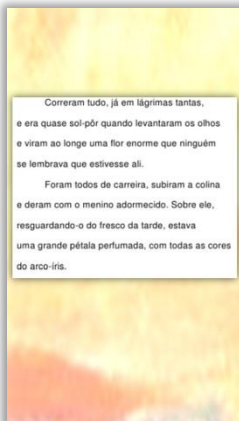
O que feliz ia o menino! Andou, andou, foram rareando as árvores, e agora havia uma charneca rasa, de mato ralo e seco, e no meio dela uma indôspita colina redonda como uma tigela voltada. Deu-se o menino ao trabalho de subir a encosta, e quando chegou lá acima, que viu ele? Nem a sorte nem a morte, nem as tábuas do destino... Era só uma flor. Mas tão caída, tão murcha, que o menino se apegou, de cansado. E como este menino era especial de história, achou que tinha de salvar a flor. Mas que é da água? Ali, no alto, nem pinga. Cá por baixo, só no rio, e esse que longe estava!... Não importa.



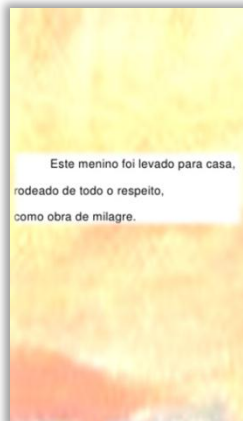
Desce o menino a montanha, Atravessa o mundo todo, Chega ao grande rio Nilo, No côncavo das mãos recoilhe Quanto de água lá cabia, Volta o mundo a atravessar, Pela vertente se arrasta, Três gotas que lá chegaram, Bebeu-as a flor sedenta, Vinte vezes cá e lá, Cem mil viagens à Lua, O sangue nos pés descalços, Mas a flor apumada Já dava cheiro no ar, E como se fosse um carvalho Deitava sombra no chão.



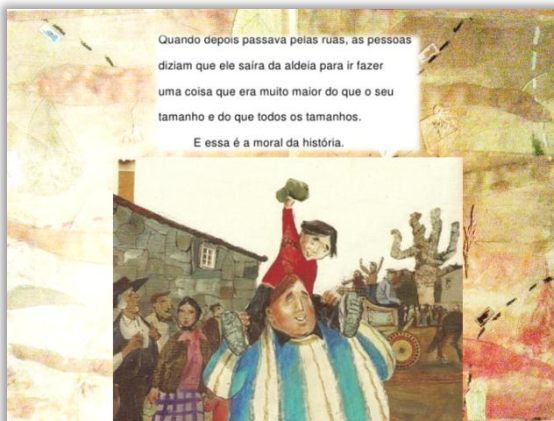
O menino adormeceu debaixo da flor. Passaram as horas, e os pais, como é costume nestes casos, começaram a afligir-se muito. Saiu toda a família e mais vizinhos à busca do menino perdido. E não o acharam.



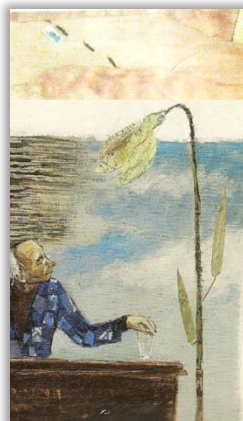
Correram tudo, já em lágrimas tantas, e era quase sol-pôr quando levantaram os olhos e viram ao longe uma flor enorme que ninguém se lembrava que estivesse ali. Foram todos de carreira, subiram a colina e deram com o menino adormecido. Sobre ele, resguardando-o do fresco da tarde, estava uma grande pétala perfumada, com todas as cores do arco-íris.



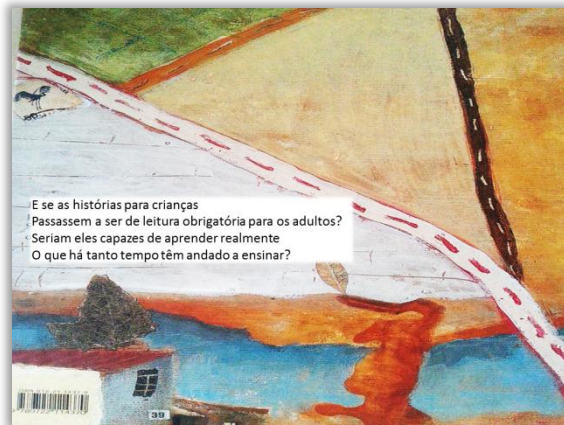
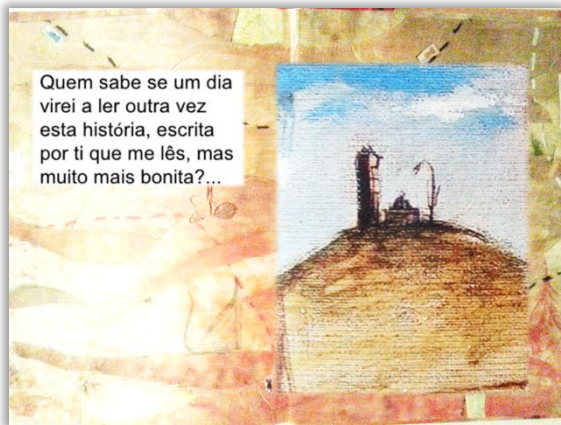
Este menino foi levado para casa, rodeado de todo o respeito, como obra de milagre.



Quando depois passava pelas ruas, as pessoas diziam que ele saíra da aldeia para ir fazer uma coisa que era muito maior do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos. E essa é a moral da história.



Este era o conto que eu queria contar. Tenho muita pena de não saber escrever histórias para crianças. Mas ao menos ficaram sabendo como a história seria, e poderão contá-la doutra maneira, com palavras mais simples do que as minhas, e talvez mais tarde venham a saber escrever histórias para crianças...



Anexo 15 – Descrição e objetivos das tarefas de leitura e escrita

Tarefas		Descrição/Objetivos	Suporte/ Software
1	Texto Descritivo	Construção de um texto na sequência do visionamento do filme “Santa Teresinha do Menino Jesus”, que a turma assistiu na sala., cujo objetivo principal era o treino de competências de escrita.	Computador Word
2	Escrita Criativa	Construção de uma história, tendo por base quatro palavras escolhidas pela turma. O objetivo principal era desenvolver as competências de escrita.	Computador Word
3	Exercício Ortográfico	Tarefa de escrita, com o objetivo de verificar a correção ortográfica dos alunos em suportes diferentes.	Computador/Caderno Word
4	Leitura Dramatizada	Tarefa assente na realização de um Podcast “O sapo apaixonado”, através da qual se pretendia que os alunos treinassem a leitura expressiva e dramática.	Computador Podcast
5	Leitura Dramatizada	Tarefa assente na realização de um Podcast – “Lengalenga do homem que não queria comer couves”, que explorava as competências de leitura.	Computador Podcast
6	Leitura Narrada	Tarefa de leitura centrada no livro “O rapaz que tinha zero a Matemática”. Com o objetivo de treinar e avaliar os progressos na leitura dos alunos a partir de três gravações de voz.	Computador Audacity
7	Escrita Narrativa	Construção de uma história criativa. Procurou-se promover o prazer da escrita, com a realização de uma apresentação, e o gosto pela da leitura com a apresentação do trabalho.	Computador/Datashow Powerpoint
8	Leitura Narrada	Tarefa de leitura em voz alta do livro “A maior flor do mundo” – suporte papel. Preenchimento	Livro
9	Leitura Narrada	Tarefa de leitura em voz alta do livro “A maior flor do mundo” – suporte digital	Computador/Datashow Powerpoint
10	Escrita/Leitura	Criar uma apresentação no Photostory, cujo objetivo principal era o treino de competências digitais e a criatividade.	Computador Photostory
11	Leitura Extensiva Escrita	Leitura silenciosa do livro “Dez dedos dez segredos”. Cujo principal objetivo era desenvolver o gosto pela leitura no computador e aferir a compreensão oral dos alunos.	Computador Internet
12	Leitura Extensiva Escrita	Leitura do livro “A vaca da vizinha é mais gorda que a minha”. Cujo principal objetivo era desenvolver o gosto pela leitura no tablet e aferir a compreensão oral dos alunos.	Tablet Internet

Anexo 16 – Perguntas de interpretação do livro “A maior flor do mundo” de José Saramago

1. Assinala com X as opções corretas.

a) O herói desta história é...

Um menino.

Uma menina.

Uma flor.

b) O nosso herói vivia...

Na floresta.

Na cidade.

Na aldeia.

c) O menino sai de casa...

Pela porta principal. Desce o rio e chega à orla da floresta.

Pelos fundos do quintal. Desce o rio abaixo e chega ao limite das terras.

Pelos fundos do quintal. Sobe o rio e chega a uma colina.

d) “Dali por diante começa o planeta Marte” significa que...

O menino chegou a uma colina que se parecia com o planeta Marte.

O menino chegou ao espaço e encontrou o planeta Marte.

O menino chegou a um lugar que desconhecia.

e) O menino andou muito até chegar a uma charneca no meio da qual havia...

Uma tijela voltada.

Uma colina inóspita.

Mato ralo e seco.

f) Subiu a encosta e encontrou...

Uma flor enorme.

Uma flor branca e perfumada.

Uma flor caída e murcha.

g) O menino, para salvar a flor, foi...

Buscar água ao rio para a regar.

Arrancá-la para a levar para sua casa.

Pedir ajuda aos seus pais.

h) Passaram as horas e os pais começaram a afligir-se. O que aconteceu ao menino?...

Perdeu-se na colina, junto ao rio.

Não conseguiu encontrar o caminho de volta à sua casa.

Adormeceu debaixo da flor.

i) Como descobriram eles o menino?...

Foi um escaravelho que lhes disse onde ele estava.

Viram ao longe uma flor enorme que ninguém se lembrava que estivesse naquele sítio.

Encontraram-no por acaso.

j) O menino foi levado para casa rodeado de respeito. Quando depois passava pelas ruas...

As pessoas diziam que ele tinha sido doido por se aventurar sozinho pelos campos.

As pessoas seguiam-no para todo o lado com medo que desaparecesse outra vez.

As pessoas diziam que ele saíra da aldeia para fazer uma coisa muito maior do que o seu tamanho e de que todos os tamanhos.

Anexo 17 – Ficha de leitura para avaliação da compreensão leitora do livro “A maior flor do mundo” de José Saramago

Ficha de leitura do livro “A maior flor do mundo”

Nome: _____ Data: ____/____/____

Lê/ouve a história toda.

- 1. Procura a frase que mostra que, a certa altura, se o menino avançasse, entraria em lugares onde nunca estivera. Copia-a.**

- 2. “Vou ou não vou?”**

2.1. Quem faz esta pergunta?

2.2. A quem?

2.3. Transcreve a frase do texto que contém a resposta a essa pergunta.

- 3. Procura, na parte do texto que nos conta o percurso do menino por sítios para ele até ali desconhecidos, palavras que te permitam completar as lacunas do textos que se segue.**

O menino resolveu cortar a direito pelos _____. Passou por extensos _____, sebes cobertas de _____ e atravessou também _____ de _____ freixos.

- 4. “Ó que feliz ia o menino (...) Não importa.”**

Lê a página a que corresponde este excerto.

4.1. Faz um pequeno resumo do que aconteceu nesse momento da história.

5. **Repara que, no canto inferior direito dessa página, podes ver uma perna.**

5.1. A quem pensas que pertence essa perna? Justifica a tua resposta.

5.2. Na tua opinião, que ação do menino o ilustrador quis identificar através desse desenho?

Justifica a tua resposta.

6. **Mais à frente, encontras um poema.**

6.1. Transcreve desse poema quatro versos que mostrem que tudo o que o menino fez para salvar a flor valeu a pena.

7. **Qual é a moral da história?**

8. **Quem é o narrador da história que ouviste/leste?**
