



Ana Lúcia Freilão Água

***A Comunicação com Textos Literários e as
Tecnologias de Informação e Comunicação da
Web 2.0:***

um Estudo de Caso no Ensino Básico Português

**Dissertação de Mestrado em
Estudos Portugueses Multidisciplinares
(Literatura Portuguesa)**

Orientadora:

Prof.^a Doutora ROSA MARIA SEQUEIRA

UNIVERSIDADE ABERTA

2010

Ana Lúcia Freilão Água

***A Comunicação com Textos Literários e as
Tecnologias de Informação e Comunicação da
Web 2.0:***

um Estudo de Caso no Ensino Básico Português

**Dissertação de Mestrado em
Estudos Portugueses Multidisciplinares
(Literatura Portuguesa)**

Orientadora: Prof.^a Doutora ROSA MARIA SEQUEIRA

UNIVERSIDADE ABERTA

2010

RESUMO

Um dos grandes desafios do professor de Português dentro da sala de aula é levar os alunos a “saber” ler o texto literário, procurando retirar dele os sentidos possíveis, num crescendo de autonomia e motivação. Apesar das inúmeras formas de implicação do aluno na interpretação de textos de literatura adotados pelos docentes, sabemos que o sucesso da sua aplicação deverá refletir-se no sucesso das próprias aulas, na avaliação dos alunos e, mais importante ainda, na formação da sua individualidade e do seu espírito crítico.

Uma investigação que procure compreender a forma de receção deste género de textos em contexto de sala de aula, através de um conjunto de metodologias que passam não tanto pela tradicional descodificação de sentidos através de exercícios formais dirigidos, mas fundamentalmente pela utilização das novas tecnologias de informação e comunicação como estímulo à sua apreensão, é o que se propõe. Para isso, procurar-se-á investir em estratégias inovadoras de comunicação literária, nomeadamente as que determinem um maior envolvimento do aluno e, ao mesmo tempo, estejam cada vez mais ao seu alcance, como é o caso de diversas ferramentas da Web 2.0.

O domínio do visual está cada vez mais presente na vida das novas gerações de alunos, e os professores não devem ficar alheios às potencialidades que dele se podem retirar, nomeadamente para a aula de Português e para a interação fundamental com o texto literário. Desde que se deu “o choque tecnológico” nas nossas escolas e também nas nossas casas, professores e pais mostram-se preocupados com a utilização dos recursos digitais e virtuais, que parecem ter substituído o livro e, sobretudo, o tempo dedicado ao estudo. Este é o momento certo para rentabilizar os recursos tecnológicos à disposição dos nossos jovens. Continuar a protelar a adesão a um ensino renovado só poderá resultar no aumento da insatisfação, nomeadamente no que diz respeito à leitura e à escrita, pois os alunos não sentem os seus interesses valorizados e não encontram motivos de desafio no processo de aprendizagem. A adequação das novas tecnologias ao trabalho do professor pode trazer muitas vantagens: a promoção da autonomia e da disponibilidade do aluno (fora do âmbito da sala de aula) para ler, interpretar e escrever; a participação mais dinâmica e motivada nas aulas de literatura; o acompanhamento do trabalho dos alunos pelo professor e pelos próprios alunos; a

procura do maior envolvimento dos pais nas atividades escolares dos filhos, podendo mesmo levar ao aumento do seu nível de literacia tecnológica e à amenização dos constrangimentos sentidos pelo uso desses dispositivos por parte dos filhos.

A amostra da experiência é constituída por duas turmas de Cursos de Educação e Formação cujos alunos, “nativos digitais”, estão motivados para uma vertente mais prática e interativa do ensino. Para além das características particulares destes alunos (também intensificadas pelo percurso familiar e social da maioria), um dos motivos que os leva, frequentemente, a optar por este percurso, incentivados pelos encarregados de educação e pelos próprios professores, será precisamente a resistência a aulas demasiado expositivas ou à ideia de uma aprendizagem centrada na rigidez do programa disciplinar. Com este público, torna-se fundamental inovar e flexibilizar, sem, no entanto, deixar de respeitar as orientações programáticas nem perder de vista o desenvolvimento das competências da língua materna e da interpretação de texto literário, o objetivo principal deste desafio.

ABSTRACT

One of the greatest challenges for a Portuguese Language Teacher is getting the students to “know how” to read literary writings, by understanding the text’s possible meanings and becoming more self-assured and motivated. Despite the considerable number of ways of implicating the student in the comprehension of literary writing, teachers realize that the success of their use inside the classroom should result in the success of the classes themselves, in the students’ evaluation and even more important, in the building of their individuality and in their ability to make sense of literary language.

The purpose of this research is mainly to evaluate the way 14-15 year-old students process the reading of literary writing in class, through a handful of strategies which are now more distant from the traditional formal unilateral exercises for revealing meanings and closer to the use of technologies of information and communication as means of stimulating literary comprehension. In order to achieve this purpose, the researcher expects to bring a kind of ‘refreshment’ into the Portuguese language class in what concerns communicating with literature, by adopting procedures which can get the students more deeply involved, being, at the same time, much more accessible to everyone, as in the case of tools from Web 2.0.

The power of image has progressively been prevailing in the lives of the youngest, so teachers shouldn't continue indifferent to the working possibilities it can offer, especially in the Portuguese language class, by providing a closer interaction with literature. Since technology has invaded our homes and schools, parents and teachers began to worry about the way young people use digital resources, which seem to have replaced books, and mostly about the short time dedicated to studying. This is the right moment to get advantage from the technological tools so long ago available and known by this youngest generation. Delaying the adoption of a new learning methodology can only end up in the increase of dissatisfaction, especially concerning reading and writing activities, as students don't feel that their interests are considered in education and aren't efficiently challenged throughout the learning process as they should be. There are many advantages in adapting new technologies to the teaching occupation, namely the promotion of self-assurance in students and their growing will to read, make sense of texts and write, but also getting them to become more involved and motivated in the literature lessons. Moreover, digital tools may lead to a higher engagement from parents in their children's school lives, and they can increase their knowledge and performance in the area as well as gradually overcome difficulties.

The experience was carried out in two classes of a specific education course whose students, who were naturally "born digital", chose or were forced to choose a more practical and interactive way of learning. These students share particular characteristics (strengthened by family and social backgrounds of most of them) which come as one of the reasons why they often choose this path, also being stimulated by their parents and teachers who know about their resistance to conventional theoretical classes or the idea of a learning process based on a strict curricular program. While facing such an audience, innovation and flexibility become the most important targets, although one needs to continue respecting the subject's curriculum and keep the development of language abilities in sight, as well as understanding literary writing which is the ultimate purpose of the current study.

Aos meus pais

A literatura é essencialmente solidão. Escreve-se em solidão, lê-se em solidão e, apesar de tudo, o acto de leitura permite uma comunicação entre dois seres humanos.

Paul Auster

A auto-satisfação é inimiga do estudo. Se queremos realmente aprender alguma coisa, devemos começar por libertar-nos disso. Em relação a nós próprios devemos ser 'insaciáveis na aprendizagem' e em relação aos outros, 'insaciáveis no ensino'.

Mao Tse-Tung

AGRADECIMENTOS

Para a concretização deste estudo foram absolutamente imprescindíveis a colaboração, o apoio a vários níveis e o reforço positivo da parte de algumas pessoas que se viram direta ou indiretamente envolvidas no trabalho desenvolvido. Assim, passarei a nomear essas pessoas, fazendo referência à forma como considero ter sido apoiada e pela qual me sinto profundamente grata.

Agradeço

À minha filha Francisca, por me dispensar da atenção que lhe deveria ter dado, por ter sido a grande fonte de motivação para levar este projeto a bom porto e por ter percebido, à maneira de uma criança de seis anos, que este trabalho “vai ser bom para o futuro da mamã”.

Aos meus pais, pelo reforço sempre positivo, por não me terem deixado desistir a dada altura, pelo olhar orgulhoso e pelo apoio material também necessário.

Aos meus amigos, pelas palavras de apoio, pelo interesse demonstrado pelo meu trabalho e, conseqüentemente, por me terem sempre impulsionado a prosseguir com um “projeto tão interessante”.

Aos meus colegas de trabalho, pelo acompanhamento atento ao trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, pelo reconhecimento do seu valor para a prática da docência, e ainda pelos esclarecimentos pedidos e até momentos de formação de caráter informal, que vieram conferir mais credibilidade a este estudo.

À Diretora da Escola Básica e Secundária Dr. Pascoal José de Mello (escola de colocação no ano letivo de 2009-2010 na qual pus o projeto em marcha), Dra. Ermelinda Mendes, por me ter proporcionado as condições necessárias (comportadas pela escola) para o desenvolvimento deste estudo, que passaram por alterações de horário, pela concessão de espaços e pelo reconhecimento da validade do trabalho desenvolvido com as turmas de CEF.

A outras valências e entidades dentro da escola, nomeadamente o grupo de Informática por me ter permitido utilizar o material e as salas e pelos esclarecimentos prestados e às Assistentes Operacionais pela disponibilidade na resolução de questões logísticas ou outras.

Aos alunos das turmas de CEF que integraram a amostra, pela colaboração (especialmente na resposta aos questionários), disponibilidade e pela crescente motivação demonstrada ao longo do ano letivo.

Aos colegas do MEPM, em particular ao Carlos Ferreira pela ideia inicial do projeto, e à Sara Milreu, pela presença tão próxima apesar da distância.

À Coordenadora do MEPM, Doutora Adelaide Costa, pela permanente atenção ao nosso trabalho e às nossas necessidades, esclarecendo-nos e motivando-nos.

Ao Dr. João Pereira pelo precioso auxílio no tratamento de dados em SPSS.

À minha orientadora, Doutora Rosa Maria Sequeira, pela exigência e rigor, pela constante disponibilidade, pelas orientações e conselhos sempre eficazes, pelo reforço positivo e por acreditar em mim e no meu trabalho.

Índice

INTRODUÇÃO	12
PARTE I	17
A COMUNICAÇÃO LITERÁRIA NA ERA DIGITAL.....	17
1. Paradigmas e mudanças no Ensino da Literatura	18
na escola básica portuguesa.....	18
1.1. Modelos tradicionais de ensino.....	18
1.2. Propostas de inovação do ensino da literatura na escola básica portuguesa	22
2. Aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação ao ensino da literatura na escola básica portuguesa.....	25
2.1. Breve enquadramento sociocultural da integração de tecnologias em contexto escolar.....	25
2.2. Tecnologias de Informação e Comunicação enquanto instrumentos pedagógicos.....	29
2.2.1. Modalidades de ensino e aprendizagem de aplicações tecnológicas da Web 2.0	29
2.2.1.1. A WebQuest.....	29
2.2.1.2. Hot Potatoes	32
2.2.1.3. O Podcast	33
2.2.2. Ferramentas da Web 2.0 para Aprendizagem Colaborativa	37
2.2.2.1. O Blogue	37
2.2.2.2. Fórum	42
2.2.2.3. Wiki.....	44
2.2.2.4. Mapas Conceituais ou Mapas de Ideias	45
PARTE II	48
ESTUDO DE CASO.....	48
1. Objetivos, fases e metodologia do trabalho de investigação.....	49
1.1. Objetivos.....	49
1.2. Fases da Investigação.....	50
1.3. Metodologia da Investigação	58
1.3.1. Sujeitos da Investigação – caracterização da amostra	60

1.3.1.1.	Preparação e desenvolvimento das atividades pedagógico-didáticas	62
1.3.2.	Recursos tecnológicos utilizados na experiência	66
1.3.2.1.	A WebQuest através de QuestGarden	66
1.3.2.2.	Exercícios interativos no Hot Potatoes	71
1.3.2.3.	Podcast com o software Audacity	72
1.3.2.4.	Blogue no Blogger.org	82
1.3.2.5.	Fóruns no ForumVila	84
1.3.2.6.	Uma Wiki no Wikispaces	85
1.3.2.7.	Mapas Conceituais com Cmaps Tools	85
2.	Análise e discussão dos resultados	87
2.1.	Resultados dos questionários	87
2.1.1.	Caraterização dos comportamentos e interesses dos alunos em relação à escola/ disciplina de língua portuguesa e à leitura	87
2.1.2.	Caraterização da literacia informacional e tecnológica no contexto educativo	90
2.2.	Resultados dos testes de competências na compreensão de texto literário	92
2.2.1.	Caraterização da literacia informacional e tecnológica no contexto educativo	95
2.3.	Síntese e discussão final dos resultados	100
	CONCLUSÃO	106
	BIBLIOGRAFIA	109
	ANEXOS	115
	ANEXO A - FIGURAS	Anexo A1
	ANEXO B - QUADROS	Anexo B1
	ANEXO C - QUESTIONÁRIOS	Anexo C1

INTRODUÇÃO

São duas grandes motivações, decorrentes da experiência enquanto docente de Língua Portuguesa dos ensinos básico e secundário em Portugal, que estiveram na base da concretização deste estudo. A primeira prende-se com a atrofia subjetiva e crítica que se tem vindo a testemunhar nos alunos aquando da leitura de textos literários que integram, habitualmente, o leque de obras de carácter obrigatório do programa da disciplina. A segunda vai ao encontro da urgência em integrar um processo de lecionação das aulas de Língua e Literatura Portuguesa que se afaste de um modelo passadista de comunicação que repele os alunos da fruição e da compreensão do texto e, simultaneamente, promova o interesse e a aquisição ou melhoria das suas competências cognitivas e sociais, extravasando as quatro paredes da sala de aula e da própria escola.

Muitos poderão dizer que tiveram verdadeiros “mestres” no ensino da literatura e pode até admitir-se que ainda os haverá. No entanto, é possível afirmar que as dificuldades em “ensinar” literatura alcançaram uma tal proporção que nem os “mestres”, absolutos detentores do saber emanado das grandes obras literárias, conseguem levar os seus jovens alunos a descobrir e a ler os sentidos do texto com autonomia, iniciativa e reconhecimento do seu genuíno valor. Neste sentido, é extremamente relevante a forma como Carlos Reis descreve a “possibilidade” do ensino da literatura - «que envolve a responsabilidade e o desafio de transmitirmos a outros as razões (as sem-razões) de um fascínio que para mim, até hoje, não cessou de aumentar» (2008: 15), por isso a grande frustração do professor acontece quando não consegue ultrapassar determinados bloqueios (da sua parte ou da parte do público) que impedem a revelação desse “fascínio” e, assim, a aula de literatura nem chega a acontecer.

Se há professores que sentem esse “fascínio” pela literatura e anseiam poder transmiti-lo, o que impossibilita, tantas vezes, a concretização de uma leitura eficaz? O contexto sociocultural dos estudantes do ensino básico e secundário alterou-se profundamente e não é que tenham deixado de gostar de ler, mas a atividade da leitura, tão privilegiada pelas gerações dos jovens professores, encontrou, especialmente nas últimas duas décadas, uma concorrente que foi tomando o seu lugar na vida académica e de lazer dos jovens: a tecnologia. O carácter mediático,

visualmente atrativo e sedutor das novas tecnologias de informação e comunicação e dos dispositivos digitais veio, de certa forma, “desviar” a atenção dos jovens de cada vez mais tenra idade da informação fixada em papel, nomeadamente, do livro. Esta é uma consequência inevitável do progresso ao qual se aponta muitas vezes o dedo pelas repercussões nefastas que trouxe à sociedade, mas a que se acaba por dar graças pelas possibilidades e facilidades que trouxe às nossas vidas. Os jovens estudantes nasceram e cresceram rodeados de evidências da dependência humana da tecnologia e assimilaram completamente essa presença nas suas vidas, incluindo a sua formação escolar. Foi nesta última década que os Regulamentos Internos das escolas começaram a integrar regras que restringiam ou proibiam o uso do telemóvel, do mp3 e do mp4, do iPod e do iPad e até mesmo do computador portátil, no contexto da sala de aulas e/ou de outros espaços do recinto escolar. Obviamente que não se poderá permitir a utilização desregrada destes dispositivos de tal forma que venha a prejudicar as atividades letivas e a comprometer a aprendizagem dos alunos, mas estes sentem-nos “como extensões de si próprios” por força da habituação e do fascínio que lhes proporcionam. Desta forma, acabam por dizer-se incompreendidos e alienados o que, em muitas ocasiões, culmina num mal estar generalizado de desmotivação, desconcentração, desinteresse pelos assuntos escolares, desrespeito por regras e perda de tempo útil de leitura e de estudo. A maioria dos professores “embarca”, inevitavelmente, nesta desmoralização do processo de ensino e aprendizagem, persistindo no modelo tradicional de transmissão unilateral centrado nos conteúdos em detrimento do processo, e assistindo à memorização instantânea dos conhecimentos por parte dos alunos ou ao insucesso cada vez mais significativo e preocupante.

Partindo do encorajamento dado pelos estudos e atividades desenvolvidas em Portugal – sobretudo na última década - por profissionais do ensino básico, secundário e superior, que procuraram mostrar como a integração de TIC nas instituições de ensino podem provocar alterações profundas na forma de conceber as aulas, resultando em mudanças radicais nos comportamentos e interesses escolares dos alunos e, em última instância, no processamento da informação e na ênfase centrada nas suas competências cognitivas e socioafetivas, resolveu-se experimentar no “terreno” um contexto de aprendizagem completamente diferente para todos os envolvidos. Conjugaram-se as condições fundamentais para a ocorrência da experiência, a saber: a atribuição de duas turmas com características semelhantes (Cursos de Educação e Formação com um número reduzido de alunos, um currículo próprio e ausência de manuais adotados), nomeadamente o facto de se inserirem no Curso de Instalação e Manutenção de Sistemas Informáticos; o apetrechamento

razoável da escola com equipamento informático, mas condicionada à fraca manutenção, realidade comum a muitas escolas; o interesse da comunidade em geral em conhecer o âmbito e a amplitude da experiência.

O estudo em causa exigiu ainda um esforço superior da investigadora em termos de formação na área das TIC. Constatou-se que ainda há um longo percurso a desenvolver neste âmbito por falta de oferta e de conhecimento e disponibilidade dos colegas formadores, tendo os interessados na matéria que investir pessoal e financeiramente em formações especializadas organizadas, habitualmente, por instituições de ensino superior, como é o caso da Universidade do Minho. Seria desejável que houvesse uma aposta mais evidente neste domínio de formação, a fazer jus, aliás, à “missão” do Plano Tecnológico da Educação¹ e à Certificação de Competências TIC² que o Ministério da Educação pretende dos professores portugueses. Por outro lado, estas iniciativas têm promovido não apenas a modernização das escolas e a sensibilização da comunidade educativa para a integração na Sociedade de Informação, como também a concretização de projetos escolares por parte de docentes que pretendem mostrar a dimensão produtiva da inclusão das TIC nos processos de ensino e aprendizagem.

É ainda de ressaltar, em particular, o trabalho que tem vindo a ser realizado por Adelina Moura, docente da Escola Profissional de Braga, e que, de certa forma, serviu de inspiração à conceção deste projeto de investigação. Esta professora de Português do Ensino Básico e Secundário já desenvolveu uma variedade de estudos (disponíveis *online*) centrados na aplicação das TIC e da Internet em contexto escolar. Uma das experiências propostas pela docente que adquiriu maior relevância foi o

¹ «O PTE - missão e objetivos. O Plano Tecnológico da Educação (PTE) é o maior programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas, aprovado em Setembro de 2007 pelo Governo. O PTE interliga de forma integrada e coerente um esforço ímpar na infra-estruturação tecnológica das escolas, na disponibilização de conteúdos e serviços em linha e no reforço das competências TIC de alunos, docentes e não docentes. Com o PTE, as escolas portuguesas estão a transformar-se em espaços de interatividade e de partilha sem barreiras, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento. A ambição do PTE é a de colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010.» (<http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http://www.escola.gov.pt/>)

² 13 de Jan de 2009. O programa Competências TIC, do Plano Tecnológico da Educação (PTE), concebido para integrar os sistemas de formação contínua dos professores e do pessoal não docente, prevê certificar as competências TIC de pelo menos 90 por cento dos professores até 2010. No âmbito do eixo da formação do PTE, o programa Competências TIC tem como objetivo desenvolver e implantar um sistema de formação e de certificação de competências TIC modular, sequencial e disciplinarmente orientado. O programa visa a valorização dos recursos humanos das escolas, a difusão de práticas inovadoras no ensino e a melhoria dos resultados escolares dos alunos. Para certificar as competências TIC de pelo menos 90 por cento dos professores, o programa prevê três níveis de formação e de certificação. O primeiro nível destina-se à aquisição e à certificação de competências digitais e visa a utilização instrumental das TIC e o domínio de ferramentas de escrita, de cálculo e de comunicação em formato digital. No caso dos docentes, o segundo nível abrange a formação e a certificação de competências pedagógicas com TIC e tem em vista a integração destas tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem. O terceiro nível tem por objetivo a aquisição e a certificação de competências pedagógicas avançadas, procurando que sejam os próprios professores a criar soluções de utilização da tecnologia e de conteúdos de forma inovadora.» (<http://www.min-edu.pt/hp3/3093.html>)

projeto “Português On-line”, cujos objetivos se direcionaram para «a experimentação de práticas pedagógicas apoiadas na utilização das TIC, como ferramenta pedagógica de apoio à implementação de atividades disciplinares e interdisciplinares de incentivo: à pesquisa e tratamento da informação, à descoberta, à resolução de problemas e desafios, ao desenvolvimento do espírito crítico, à valorização social dos trabalhos produzidos pelos alunos, à promoção e aplicação de novas metodologias de ensino/aprendizagem na aula de Português» (MOURA, 2005a: 3). No âmbito deste projeto, foram desenvolvidas modalidades de ensino/aprendizagem inovadoras através de atividades virtuais como a *Webquest*, que pode ser um auxílio precioso para a contextualização de textos literários, pode ajudar a preparar uma unidade didática, a introduzir um autor, um conceito ou um movimento artístico. Foram ainda exploradas ferramentas que permitem realizar uma aprendizagem colaborativa, criando um «ambiente de aprendizagem aberto em que o aluno se envolve a “fazer coisas e a refletir sobre o que faz”, sendo-lhe dada a oportunidade de pensar por si mesmo e de comparar o seu processo de pensamento com o dos outros, estimulando, assim, o pensamento crítico» (*idem*: 7). Uma dessas ferramentas é o Blogue, cuja utilização pedagógica é amplamente elogiada por Adelina Moura, que recorre a autores como Richardson (2004) e Cloutier (2004) para enumerar alguns dos seus aspetos positivos: «a possibilidade de ajudar a desenvolver o espírito crítico do aluno sobre o que consome, por permitir que o aluno escreva e se torne um escrevente quotidiano, desenvolvendo a sua capacidade de escrita reflexiva»; o facto de favorecer «o sentido de grupo dos alunos, o espírito de autonomia e responsabilidades individual e grupal»; «o facto de tornar a aula num lugar mais dinâmico, e ser um fator de promoção à inovação e transformação» (*idem*: 9), permitindo ainda a participação assíncrona, no espaço extra aula, de acordo com as suas necessidades individuais. O Fórum é outro destes instrumentos que leva o aluno a aprender pela interação, pela partilha do conhecimento e confronto de pontos de vista pessoais, permitindo-lhe ganhar mais confiança na escrita e maturar as opiniões.

Um estudo de inclusão do *Podcasting* na aprendizagem da Literatura Portuguesa foi também realizado pela docente, juntamente com Ana Amélia Carvalho da Universidade do Minho. Foi construído um *podcast* para integrar o projeto “Português on-line”, cujos principais objetivos foram «disponibilizar um recurso que permita aos alunos ouvir os conteúdos curriculares de forma autónoma e compreender as implicações pedagógicas que esta tecnologia pode proporcionar ao processo de ensino/aprendizagem» (MOURA e CARVALHO, 2006c: 3). No “Encontro sobre *Podcasts*” realizado em julho de 2010 pela Universidade do Minho, foi proporcionada a oportunidade de conhecer uma variedade de estudos envolvendo a aplicação de

podcasts a diversas disciplinas e diferentes níveis de ensino, com um resultado apontando frequentemente para o sucesso a para a manutenção desta ferramenta em contexto escolar, sobretudo a audição e produção na sala de aulas (registando-se ainda alguma resistência ao prolongamento das atividades fora das aulas).

Segundo conclusões da autora, «estas ferramentas permitem que o aluno mergulhe num processo de aprendizagem dinâmico e ativo, em detrimento de uma aprendizagem passiva, à maneira tradicional, à base de memorização de conceitos» (MOURA, 2005^a: 14), e é nesta linha de incentivo ao uso das TIC que se pretende alargar e complementar o trabalho até aqui desenvolvido, restringindo-o à Didática da Literatura em turmas de Cursos de Educação e Formação na vertente de Instalação e Manutenção de Sistemas Informáticos.

Concordando que a «aula de literatura tem de contemplar os interesses por que o leitor encontra o (seu) mundo no texto e oferecer-se como espaço dialógico, aberto ao reconhecimento das posições conflituosas da significação ou do conflito das interpretações na relação com um texto literário que só em parte é determinada pela estrutura gramatical do texto» (SEQUEIRA, 2003: 294), a utilização das TIC neste contexto torna-se pertinente enquanto veículo de motivação e predisposição para a comunicação com os textos literários. Trata-se, sobretudo, de incutir ou desenvolver competências de leitura e de escrita que os alunos habitualmente negligenciam ou subaproveitam, não sentindo confiança nas suas próprias interpretações. Ora, segundo Sequeira, a «identificação textual não pode deixar de ser problemática e não é arriscado afirmar que diferentes interpretações que os mesmos textos têm para diferentes leitores são cumulativamente plausíveis exactamente pelas zonas de indeterminação por que a linguagem literária se oferece à leitura e não se reduz aos significados do dicionário» (*ibidem*), ou seja, será importante transmitir essa ideia de “aceitação” da leitura do aluno, responsabilizando-o pelo seu contributo para a interpretação do texto literário.

Procurar-se-á mostrar como determinadas tecnologias de informação e comunicação podem promover o desenvolvimento de tais competências, constituindo um domínio acessível aos alunos que lhes sugere mais confiança e respeito pelos interesses e ritmos próprios de aprendizagem.

PARTE I

A COMUNICAÇÃO LITERÁRIA NA ERA DIGITAL

1. Paradigmas e mudanças no Ensino da Literatura na Escola Básica Portuguesa

1.1. Modelos tradicionais de ensino

O ensino da literatura nas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos de escolaridade em Portugal insere-se, previsivelmente, nas Orientações Programáticas para a disciplina de Português/ Língua Portuguesa, emanadas do Ministério da Educação. É sobre este documento³, que inclui sugestões de leitura orientada para a sala de aula por ano de escolaridade, bem como propostas de operacionalização subjacentes às atividades de leitura e interpretação de texto, que os professores de Língua Portuguesa se debruçam todos os anos letivos no sentido de planificar conteúdos, elencar competências, definir critérios de avaliação, tendo presentes as metas de aprendizagem, a partir da seleção criteriosa de textos, nomeadamente literários. A planificação das sequências de aprendizagem ao longo do ano constitui o ponto de partida fundamentado para o trabalho a realizar com o(s) grupo(s) de alunos, servindo como documento orientador - uma vez que, de certa forma, *fixa* conteúdos e conceitos - e também como promotor de estratégias de ensino e aprendizagem, por permitir e até fomentar a diversidade de metodologias.

Não nos alongaremos na análise dos Programas de Português para o Ensino Básico nem na abordagem literária que o documento oferece, pois não é esse o objetivo nem a matéria desta investigação. O que interessa retirar desta referência é que a prática letiva, mais especificamente da literatura inserida nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, obedece a um grau mais ou menos concreto de obrigatoriedade no que diz respeito aos materiais previamente selecionados, embora não esteja confinada a uma didatização exclusiva. Por outras palavras, o professor é guiado na definição (obrigatória, dependendo do nível de escolaridade) do objeto de trabalho – *o que* se vai trabalhar com os alunos -, mas não fica limitado à forma de o fazer – *como* vai ensinar literatura aos seus alunos. Digamos, portanto, que existe uma certa flexibilidade na metodologia de ensino de textos literários, o que confere ao professor de Língua Portuguesa alguma liberdade para introduzir métodos diferentes e

³ No ano letivo de 2009-2010 decorreram ações de formação dos professores no âmbito da introdução dos Novos Programas de Língua Portuguesa no Ensino Básico, prevendo-se a sua aplicação nos anos letivos seguintes.

mesmo inovadores na transmissão da informação, sem perder de vista nem as competências da aprendizagem nem a essência da mensagem literária.

De todas as dificuldades com que o professor de Língua Portuguesa se depara, uma das maiores passará, provavelmente, pela leitura do texto literário, porque raramente essa pode ser uma leitura exclusivamente literal, exigindo a “extração” de sentidos de uma linguagem predominantemente simbólica. No momento da abordagem de textos de literatura, surgem habitualmente dois problemas, um de ordem pragmática, relacionada com o fraco domínio das estruturas linguísticas que compromete a compreensão da construção textual (que não é um mero conjunto de frases), e outro de ordem socioafetiva, no que diz respeito à imaturidade e à falta de motivação reveladas pelos alunos, cuja contextualização social, e sobretudo cultural, condiciona a disponibilidade e apetência para a leitura. Perante tal cenário, o maior desafio do professor de literatura será o de fazer com que o aluno adquira e/ou desenvolva competências linguísticas a partir da interação com textos de diferentes géneros e modos, fazendo-o com o gosto natural do falante que tem a obrigação social e ideológica (pelo menos) de (re)conhecer a língua que o define como cidadão, como o resume bem Isabel Margarida Duarte:

A questão central que se coloca ao Ensino da Língua Portuguesa, em Portugal, é a da educação linguística básica que passe pelo domínio do português padrão e pela aquisição de competências sólidas de produção (escrever e falar) e de recepção da língua (ouvir e ler), bem como pela aquisição de conhecimentos de âmbito gramatical e até enciclopédico, por parte de todas as crianças e adolescentes portugueses. Mas dotá-los dessas necessárias competências só ganha sentido político se os cidadãos aprenderem simultaneamente a gostar da língua e dos textos que com ela se produzem, sobretudo dos melhores textos. A língua constitui-nos como sujeitos individuais mas também enquanto sujeitos coletivos. (2007:16)

Se, efetivamente, os alunos lêem «os melhores textos» nas aulas de Língua Portuguesa, essa não será a questão essencial que nos compete avaliar, mas antes a forma de desenvolver a competência da leitura de textos literários com diversos níveis de dificuldade, dependendo da carga simbólica e, conseqüentemente, diferentes exigências na comunicação com os mesmos. Ao professor de Língua compete «ensinar a ler», o que, pedagogicamente, equivale a «considerar o convívio com o texto, com os autores, com os tempos vários em que o texto nasce, uma oportunidade excelente para que o aluno realize operações de tão elevado valor formativo como compreender, interpretar, apreciar, criticar» (NOGUEIRA, 1992: 25-26). Se, tendencialmente, os alunos mostram relutância pela leitura autónoma, cabe ao professor mostrar-lhes que o contacto com o universo textual pode abrir-lhes perspectivas inimagináveis, podendo, por outro lado, constituir também o lugar onde se projetam representações e visões do mundo (por vezes, indo ao encontro das suas próprias experiências) de forma mais ou menos direta (*idem*: 25). Possuidor de um conjunto de dados que lhe permite propor e orientar leituras, se possível, de acordo

com os interesses e competências do grupo de aprendizagem, o docente assume um papel de «mediador informado», cuja intervenção levará ao progressivo conhecimento de técnicas de consulta, de organização e de exposição de informações, aumentando o poder de comunicação do aluno com o texto. Interessa, portanto, valorizar as atitudes do aluno decorrentes da *sua* leitura, promovendo-se condições para que o leitor dê conta não só do dito, como também do não dito.

A tendência da representação dos géneros literários no processo de leitura na escola tem sido, no entanto, para a centralização excessiva na exposição do professor de Língua. Isto acontece porque se criaram determinados (maus) hábitos com a prática de ensino vertical que perdurou e ainda parece ser recorrente no sistema de ensino Português. Esta prática tem-se revelado inflexível e limitativa na medida em que se tem traduzido nas leituras apressadas e incompletas dos alunos que se acostumaram ao preenchimento das lacunas por parte do professor, o principal responsável pela representação do conteúdo semântico dos textos, pela descodificação de referências culturais, sociais e simbólicas e pela desmontagem da complexa rede de elementos que conferem significação ao estilo das obras e dos seus autores (MELLO, 1992: 65). Pode mesmo concluir-se que, de uma maneira geral, o aluno “aprendeu” a esperar pelo trabalho que o professor realiza a partir dos textos, e este ter-se-á acomodado a tal função por lhe ser mais cómodo do que “mostrar” como se comunica com esses mesmos textos. Apesar de, especialmente nas três últimas décadas, se terem dado passos largos com a «moderna pedagogia, que considera que no centro do processo de ensino/aprendizagem situa-se o aluno» (*idem*: 68), haverá docentes que continuam a aceitar o processo de transmissão/ aquisição de saberes orientado verticalmente, «institutivo de uma comunicação unilateral, de uma só voz (a do professor) e de um silêncio (o dos alunos)» (SOUSA, 1993:15), como o mais “normal”, talvez o único expectável para a concretização das metas de aprendizagem definidas e, conseqüentemente, os alunos já o tomam por adquirido. Dentro da sala de aula, os papéis discursivos foram assim definidos e assumidos pelos intervenientes como a forma “natural” de organização das interações. «A comunicação que se estabelece nesta transação é, assim, marcada por uma relação desigual que os sujeitos transmissores (professores) e os sujeitos aquisidores (alunos) mantêm com o objeto da interação, os saberes» (*idem*:23), que no atual paradigma educacional não se trata apenas da reunião de conhecimentos, mas sim da *ação* sobre os conhecimentos, ou seja, competências. Como descreve Sousa, habitualmente,

ao professor cabe tomar, ceder e distribuir a palavra na aula: solicitar e avaliar as contribuições dos alunos; controlar os tópicos e as atividades. Aos alunos, nesta situação de dependência do discurso instituído pelo professor, são cometidas poucas funções verbais. Se o professor detém

predominantemente o papel de locutor, resta aos alunos assumir a função de alocutário ou até de ouvinte, isto é, de espectador de uma troca realizada entre outros [...] os alunos não podem [...], naquele espaço e tempo específico, intervir no processo quando e como quiserem, necessitando sempre de adequar as suas intervenções não só à pessoa a quem se estão a dirigir – o professor, mas também ao assunto que é imposto por aquele. (SOUSA, M.L.D., 1993: 23-24)

Cada elemento de uma turma terá as mesmas oportunidades de promoção do debate e da circulação de ideias, mas nem todos terão as mesmas competências. Aquele aluno que, por inibição, insegurança ou desmotivação, não colabora na construção das associações que se estabelecem na aula, das quais se tecem a teia da leitura (MELLO, 1992:69), vai perder essa oportunidade, revelando a imagem subjetiva do texto lido apenas pela escrita, quando submetido a avaliações de carácter mais formal e quantitativo. Desta forma, não se envolve nem é diretamente envolvido na congregação de sentidos do texto: «ao contrário do que a situação “dialógica” deixaria supor, [estas regras] acabam por não permitir um envolvimento dos alunos nem em comportamentos comunicativos que lhes desenvolvam capacidades de expressão, nem em estratégias de leitura próprias, tal como faz qualquer leitor quando sozinho face a um texto» (*idem*:25). Imagine-se agora o pior cenário de todos que colocaria o professor perante uma turma parcial ou totalmente caracterizada com este perfil, algo que certamente já aconteceu e acontece recorrentemente em escolas portuguesas: como promover aí a prática da leitura ativa através da comunicação com textos literários?

A horizontalidade da prática pedagógica já há muito se defende e também se pratica, embora não tão homogeneamente quanto desejável. Na didática dos géneros literários na aula de Língua Portuguesa torna-se premente que esta seja a atitude dos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, por forma a possibilitar que os alunos/ leitores “viajem sozinhos” no universo textual a partir do horizonte de expectativas criado pelo professor. «Assim, a pouco e pouco, o leitor adquire uma capacidade discursiva que se reflete no à vontade diante da obra literária, no renascer da empatia, por vezes ausente da leitura escolar, e no prazer que experimenta em explorar os seus “mundos possíveis” (*op. cit.* Putnam, 1981:37)» (MELLO, 1992:75). Aqui se podem aplicar os «passeios inferenciais», expressão de Umberto Eco usada por Cristina Mello (1992) para se referir à disponibilidade do professor para criar percursos didáticos da obra literária que se tornem efetivamente importantes para o aluno que, antes de mais, é um indivíduo a ser formado social, cultural e moralmente.

Os professores, portanto, não podem listar objetivos que traduzam preocupação em formar o hábito da leitura e desenvolver o potencial criativo e crítico se sua ação metodológica for rotineira, estática, fragmentada, não se apresentando aos alunos como um desafio global, um mistério a ser desvendado. Se visamos à formação do hábito da leitura e ao desenvolvimento do espírito crítico, devemos oferecer atividades e utilizar recursos que permitam a expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais, da criatividade e da tomada de posições. O debate, a livre discussão e as atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula não podem ser esquecidos. Se o modelo almejado é o leitor crítico, isto é, um sujeito capaz de discriminar intenções e de assumir atitudes ante o

contexto social, com independência, não se poderá deixar de lado a busca sistemática de novas metodologias, de novas pesquisas, de novos paradigmas. (SOUZA, L. S. e CAETANO, I. P. (s/d): 103,104).

1.2. Propostas de inovação do ensino da literatura na escola básica portuguesa

A introdução de mudanças e inovações significativas pressupõe o abandono (ainda que gradual) de abordagens tradicionais que já não se coadunam com o novo perfil dos alunos, nem com a requalificação física e humana dos parques escolares (cada vez mais galopante), nem mesmo com as exigências da Sociedade de Informação e Comunicação. O paradigma da «repetição», que enfatiza o repassar da informação ao aluno e que tem a marca do controle do professor (JOLY, M. C. R. A. (s/d): 52), de quem é esperada a lecionação de conteúdos, o cumprimento de programas e a avaliação quantitativa que ditará a progressão (ou não) dos estudos, deve ser repensado e sujeito a adaptações importantes para o melhoramento do ensino e, sobretudo, da aprendizagem, numa tentativa de criação de cada vez mais situações de sucesso. Com este paradigma, não há, geralmente, por parte dos alunos, nem são fomentados pelos professores, atos que demonstrem capacidade de iniciativa quanto à tomada da palavra «quer quanto ao estabelecimento das solicitações do professor no seu “território interpretativo”, quer mesmo face ao texto» (MELLO, 1992: 158). Ao temer o silêncio dos alunos que, enquanto locutores coletivos (inseridos numa turma) assumem melhor as suas respostas do que enquanto locutores individuais, o professor opta por fazer constantes reformulações, crendo que se tratará da melhor estratégia para adquirir conhecimentos.

Ora, como já antes se concluiu, o ensino, nomeadamente, da Língua Materna e da Literatura em Língua Materna, que se quer orientado para a aquisição de competências, fará mais sentido se o professor se tornar um estimulador de respostas refletidas sobre os textos. Para isso, deverá atuar de modo a contribuir para a integração de saberes indispensáveis à compreensão e à interpretação de qualquer texto (*idem*: 163, 164), munindo-se de estratégias alternativas aos métodos rotineiros de exposição e *feedback* condicionado que estimulem nos alunos comportamentos mais dialogantes e críticos sobre os textos e os levem a inferir e a relacionar, duas das competências essenciais na construção do leitor crítico.

O novo paradigma para o desenvolvimento educativo tem vindo a ser adotado por muitas escolas e docentes do país há pelo menos uma década, tornando-se mais visível nos últimos três a quatro anos com a introdução do Plano Tecnológico na

Educação⁴. Os profissionais do ensino básico e secundário aperceberam-se de que os estudantes da nova geração - os «nativos digitais» (Prensky, 2001; Bennett, S.; Maton, K.; Kervin, L., 2008; Palfrey J.; Gasser, U., 2008) - poderiam desenvolver apetências e competências individuais através dos “instrumentos” que costumam usar para se entreterem, para explorarem alguns dos seus reais interesses a que, na maior parte das vezes, as gerações anteriores estão alheias e avessas. A tecnologia é algo de irreversível quer no domínio privado, quer no domínio público, e muito especialmente na escola. Numa primeira fase, o uso do computador em contexto escolar foi individual e centrado em objetivos específicos consoante os seus utilizadores: para os professores, passou a ser uma importante ferramenta de produção de materiais didáticos e, mais tarde, de divulgação e partilha desses e de outros recursos (através da Internet), embora num domínio restrito – entre colegas de profissão e com as diversas estruturas da escola; para os estudantes, para além das potencialidades retiradas da Internet, sobretudo no que diz respeito à pesquisa diversificada e dirigida para a realização de trabalhos e desenvolvimento do próprio conhecimento, têm sido os programas da Microsoft Office que mais os atraem para a produção dos materiais requisitados para as disciplinas de estudo. Nos últimos anos, tem havido necessidade de tirar mais partido da oferta tecnológica, promovendo-se mais situações de trabalho na aula *com* o computador, prova de que este pode ser um meio efetivo de criação de oportunidades de conhecimento. Hoje em dia, se fizermos uma pesquisa simples de

⁴ «**Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007.** O reforço das qualificações e das competências dos Portugueses é indispensável para a construção da sociedade do conhecimento em Portugal e constitui o principal objetivo da política educativa do XVII Governo Constitucional. É essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era. Ao longo da última década, a escola acolheu diversos projectos de infra -estruturação informática, beneficiou das primeiras iniciativas de generalização do acesso à Internet e viu nascer uma nova disciplina TIC obrigatória. Por outro lado, a escola tem tido um papel preponderante na redução das desigualdades de acesso às novas tecnologias. Ao ser o pilar da inclusão digital dos alunos portugueses, a escola incentiva, por essa via, a difusão das TIC junto das famílias portuguesas. [...] A integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e nos sistemas de gestão da escola é condição essencial para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de Portugueses. Há, contudo, um longo caminho a percorrer. O estudo de diagnóstico do Ministério da Educação sobre a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal concluiu que:

a) As escolas mantêm uma relação desigual com as TIC. É necessário reforçar e actualizar o parque informático na maioria das escolas portuguesas, aumentar a velocidade de ligação à Internet e construir redes de área local estruturadas e eficientes;

b) As TIC necessitam de ser plena e transversalmente integradas nos processos de ensino e de aprendizagem, o que implica reforçar a infra-estrutura informática, bem como desenvolver uma estratégia coerente para a disponibilização de conteúdos educativos digitais e para a oferta de formação e de certificação de competências TIC dos professores;

[...] Os problemas identificados exigem uma resposta rápida e eficaz. Nesse sentido, o Governo tomou uma decisão firme em nome de uma ambição: colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino em 2010. [...]

A escola será assim o centro de uma rede de projectos direccionados para o que realmente importa: aprender e ensinar mais e melhor, os professores e os alunos. É este o compromisso assumido pelo Plano Tecnológico da Educação, objecto da presente resolução. (*Diário da República*, 1.ª série — N.º 180 — 18 de Setembro de 2007, p. 6563, 6564, <http://www.escola.gov.pt/pte/PT/Biblioteca/index.htm>).

um tema, título ou matéria escolar para uma determinada disciplina escolar, encontramos um manancial de recursos que não só facilita o nosso trabalho, como sugere abordagens diferentes, inovadoras e, sobretudo, motivadoras, quer para o docente que as vai concretizar, quer para o aluno que vai adquirir ou alargar conhecimentos.

A disciplina de Língua Portuguesa e o estudo da literatura nela incluída não é exceção neste “encontro ocasional” na Web com materiais de grande pertinência e qualidade produzidos e partilhados por docentes e também por alunos. Se a pesquisa incidir, por exemplo, em *Os Lusíadas*, o Google, um dos mais eficazes e populares motores de busca à disposição dos cibernautas, devolver-nos-á cerca de 339.000 entradas que, excetuando repetições de sítios e desvios à intencionalidade da pesquisa (se não se tratar de uma “pesquisa avançada”, o Google incluirá todas as referências ao título, inclusas, por exemplo, em citações), resumir-se-ão a pelo menos cerca de 50.000 entradas dos mais variados recursos direta ou indiretamente relacionadas com a didatização desta obra de referência do 9º ano do ensino básico. Desde a obra digital disponível para *download*, uma quantidade considerável de imagens, diversos recursos multimédia incluindo vídeo e áudio, documentos de apoio ao estudo como resumos e análises do texto, e também fichas e outros materiais de trabalho prontos para transferir, copiar, adaptar ou imprimir, todos foram publicados e podem ser encontrados na Web pelos alunos, para desenvolver o seu estudo e buscar informações que visem melhorar competências de leitura e interpretação; pelos professores, para auxiliar o seu trabalho, torná-lo mais interessante e inovador, transformá-lo num agente mediador de aprendizagens e, em última instância, produtor e promotor de materiais originais, resultantes da utilização progressiva e adequada de determinadas aplicações tecnológicas.

Uma das grandes críticas feitas à escola e aos métodos de ensino é a sua ênfase nas informações e na memória. Uma crítica antiga, mas que, apesar do muito que se andou, ainda permanece. Uma informação é um fato novo, uma interpretação de alguém sobre um fenómeno ou acontecimento. Nesse aspecto, memorizar simplesmente uma informação é guardar por um certo tempo um dado que não veio da elaboração do sujeito e que não mobilizou sua cognição na interação dos contextos e relações pertinentes a este assunto. Portanto, não é aprendizagem. (GUTIERREZ, 2003:5,6)

2. Aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação ao ensino da literatura na escola básica portuguesa

2.1. Breve enquadramento sociocultural da integração de tecnologias em contexto escolar

A Sociedade de Informação é já um facto incontornável. Quem não aderir ficará para trás. A transição do século XX para o século XXI é o momento de dar esse passo e os países que melhor preparados estiverem para fazer esta mudança serão com certeza os que mais se desenvolverão. A sociedade portuguesa tem este desafio para vencer. E porque as mudanças se fazem mais rapidamente com os mais novos é importante que se criem condições para que os jovens portugueses tenham acesso aos instrumentos e à tecnologia necessária ao desenvolvimento da Sociedade da Informação (Programa Internet na Escola, 1999).

Logo após a realização de «um estudo de 1997 [que] revelou que 76 por cento das escolas públicas [portuguesas] não dispunham de computadores» (VISEU, 2007: 37), começou a verificar-se um investimento significativo na criação de projetos que visassem a produção, divulgação, utilização e formação no âmbito das TIC no contexto escolar, bem como o apetrechamento dos estabelecimentos de ensino com equipamentos informáticos e ligações à Internet. Dois dos primeiros e mais importantes projetos foram o Programa Nónio Século XXI – Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação e o Programa Internet na Escola, desenvolvidos entre 1998 e 1999, seguidos de outros com objetivos similares distribuídos pelos vários níveis de ensino (do pré-escolar ao secundário) e pelos diferentes grupos de atores envolvidos no cenário educativo (sobretudo alunos e professores).

Os estudos de Jacinta Paiva (2002, 2003) permitiram, posteriormente, apurar algumas conclusões no âmbito das modalidades de utilização das TIC por parte de professores e alunos. Relativamente aos professores, os dados apurados indicaram que:

- a grande maioria já possuía computador pessoal, o qual utilizava com o objetivo de preparar as suas aulas;
- pelo menos 50% dos professores tinha ligação à Internet e realizava pesquisas no âmbito da sua atividade profissional;
- eram sobretudo os professores do 1º ciclo do ensino básico que utilizavam o computador em trabalho direto com os alunos;

- a grande maioria confessava conhecer mal as vantagens das TIC em contexto educativo, necessitando de formação especializada para além da autoformação;
- apontavam a falta de meios e recursos como os maiores obstáculos à integração das TIC na escola.

No que diz respeito aos alunos, os resultados foram os seguintes:

- cerca de dois terços tinham computador em casa e apenas um terço ligação à Internet;
- as atividades predominantes no computador eram o processamento de texto e a pesquisa na Internet;
- apenas cerca de 40% utilizava o *email* para comunicar sobretudo com amigos, sendo quase nula a troca de *emails* com professores;
- a grande maioria admitiu ter começado a “aprender” a utilizar o computador autonomamente ou em contextos informais;
- quase 90% dos alunos consideraram que os computadores deviam ser mais usados nas aulas e que, conseqüentemente, os professores recorrem pouco a eles para as atividades escolares;
- apontaram a falta de computadores e a imposição dos programas disciplinares como os principais motivos para tal ocorrência, deixando perceber que não vêem nas TIC relevância suficiente para a melhoria das aprendizagens;
- alguns salientaram ainda o fato de os professores não manifestarem conhecimentos suficientes da utilização do computador e das TIC.

Também a nível curricular se promoveu a integração das TIC na escola, através da criação da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no 9º ano de escolaridade, a partir de 2004-05, com o objetivo de «assegurar a todos os jovens o acesso [às TIC] como condição indispensável para a melhoria da qualidade e da eficácia da educação e formação à luz das exigências da sociedade do conhecimento» (Ministério da Educação, 2003:3, *apud.* VISEU, 2007: 53). Criou-se a expectativa de promoção da «utilização generalizada, autónoma e refletida das TIC» para que o aluno pudesse futuramente «ter acesso a certificações externas decorrentes das exigências do mercado de trabalho e fazer face aos desafios da globalização» (*idem*: 54), almejando-se uma disciplina de caráter mais prático que pudesse fomentar a articulação entre disciplinas.

Até há três anos, pelo menos, as tendências da utilização das TIC nas escolas portuguesas (*idem*: 55) eram, portanto, as seguintes: a crescente melhoria das condições de acesso às tecnologias educativas proporcionada pelas iniciativas nacionais e pelos apoios locais; o aumento da oferta formativa de professores nesta área e a introdução de novas modalidades que incluem, por exemplo, a aprendizagem a distância; a crescente utilização dos computadores e da Internet pela sociedade portuguesa em geral, e em especial por alunos e professores - embora até à data estivessem ainda «por concretizar mudanças mais significativas nos processos de aprendizagem e no potencial das TIC, a este nível» (*ibidem*).

No fundo, e na sequência do que foi descrito no capítulo anterior, a introdução das TIC em contexto educativo, sobretudo na última década com a generalização do uso da Internet, terá ajudado a evidenciar o desafio a que a escola terá inevitavelmente que responder e que passa pela necessária evolução para uma perspetiva construtivista da aprendizagem. Os efeitos deste modelo tão bem conhecido de qualquer educador/ pedagogo que tenha seguido o ramo de formação educacional, só neste período terão tido a visibilidade que faz sentido à sua real aplicação, através dos instrumentos disponíveis e comportamentos adequados à sua utilização, que o levam ainda mais além:

Enquanto o construtivismo promove a centralidade do aluno como aspeto essencial (o conhecimento não é transmitido, mas construído pelo aluno), de acordo com o socioconstrutivismo, a intersubjetividade entre os atores representam o pré-requisito e o “lugar” para aprender e produzir as ferramentas para compreender a realidade. Relevo particular foi conferido ao contexto social e cultural onde a aprendizagem tem lugar, mais do que ao conteúdo a ensinar. (RAMOS, J.L., 2007: 146)

Ainda que as alterações de paradigmas se tenham vindo a sentir nas últimas décadas, o impulso dado pelas tecnologias trouxe mais consistência e oportunidade às transformações: a substituição da função determinante do professor na condução do processo pelo reconhecimento da necessidade da ação por parte do aprendente; a evolução de uma aprendizagem individualista para uma forma interativa e colaborativa de aprender; a transformação de um currículo centrado no saber e nos conteúdos num currículo centrado no aluno e nas suas necessidades específicas; a mudança de transmissão provinda do professor e dos manuais para a criação de ambientes de aprendizagem diversificados que resultam no conhecimento autêntico e pertinente por oposição ao carácter mecânico, inerte e pouco funcional do anteriormente adquirido (COSTA, 2007: 16).

As transformações operadas na escola acontecem, naturalmente, porque existe (ou deve existir) uma preocupação inerente ao sistema educativo e que diz respeito às múltiplas dimensões da formação de crianças e jovens que passam a maior parte do seu tempo nesse contexto. No entanto, as comunidades educativas

não podem nem devem ignorar a conjuntura social, cultural, científica e económica que acompanha o crescimento destes mais novos cidadãos, nem mesmo imiscuir-se da responsabilidade de a conhecer e retirar dela as potencialidades relevantes para o contexto educativo (cf. RAMOS, J.L., 2007: 143) que possam, inclusivamente, melhorar competências e contribuir para uma mudança positiva de hábitos de estudo e de trabalho. Urge dotar os intervenientes no processo educativo de uma “mentalidade tecnológica”⁵ que os faça adquirir cada vez mais competências e habilidades no âmbito das tecnologias educativas, principalmente no sentido da aquisição da autonomia e da construção de percursos de ensino e aprendizagem ricos e complexos. Os jovens já possuem uma “mentalidade tecnológica” “em bruto”, digamos assim, uma vez que nasceram e cresceram com rotinas de experimentação que despertaram neles a capacidade da resolução de problemas, a curiosidade e a iniciativa, características que constituem uma mais valia quando adaptadas ao contexto educativo. O que há a fazer é o aproveitamento conveniente dessa mentalidade já adquirida naturalmente pelos alunos, por parte dos elementos mais envolvidos no seu processo de formação académica (e em boa parte pessoal e social): os professores. São estes que terão de aceitar as condicionantes externas e considerar as TIC enquanto ferramentas auxiliaadoras do seu trabalho: «o seu papel é “embeber” o conhecimento [da sua área disciplinar] no contexto e defini-lo e organizá-lo enquanto situação de aprendizagem» (*idem*: 147).

⁵ Marco Gustavigna (2006) foi o professor italiano que criou e impulsionou o projeto “Aprender na Escola e em Rede”, desenvolvido em escolas do ensino básico, apresentando-o às entidades europeias, nomeadamente a Universidade de Évora; a ele se ficou a dever o conceito de “mentalidade tecnológica” que definiu como «uma predisposição geral que se caracteriza por explorar com coragem os ambientes computacionais, usar de forma intensiva, prolongada e extensiva as tecnologias, apresentar curiosidade e vontade de conhecer novos ambientes e novos recursos, dedicar tempo e energia ao estudo detalhado das diferentes ferramentas e respetivos materiais de suporte, facilidade na forma como transfere aprendizagens anteriores e incorpora novas aprendizagens na resolução de problemas práticos e desenvolve estratégias pessoais e autónomas para resolver problemas» (RAMOS, J.L., 2007: 145).

2.2. Tecnologias de Informação e Comunicação enquanto instrumentos pedagógicos

2.2.1. Modalidades de ensino e aprendizagem de aplicações tecnológicas da Web 2.0

2.2.1.1. A WebQuest

A *WebQuest* é uma atividade constituída por “separadores” que permitem a orientação e a consulta permanente por parte de quem a está a resolver. Tal como o termo inglês indica, trata-se de um “desafio” concebido e disponibilizado na Internet, cuja característica mais particular e original é a listagem de recursos da Web previamente selecionados e representativos da matéria a trabalhar.

O termo e a atividade assim designada já existem desde 1995, tendo sido introduzidos por Bernie Dodge da San Diego State University, na senda do desenvolvimento de novos e criativos ambientes virtuais de aprendizagem. Inicialmente, Dodge propôs a divisão da atividade – os tais “separadores” - em Introdução, Tarefa, Recursos, Processo, Orientação (*Guidance*) e Conclusão, tendo o penúltimo sido substituído mais tarde pela Avaliação. Segundo o autor, a *WebQuest* pode oferecer várias modalidades de estudo e de realização de atividades, tais como os trabalhos em grupo, a assunção de um papel ou a sugestão de um cenário como fatores motivacionais de aprendizagem e de resolução de questões/ problemas e ainda atividades de carácter interdisciplinar (nos trabalhos de Literatura, por exemplo, os alunos precisam habitualmente de recorrer a conteúdos de História, Filosofia e outras disciplinas, sobretudo da área das Ciências Sociais e Humanas, para fundamentar ou simplesmente descrever aspetos que relevam da leitura e interpretação de textos literários). Na criação de uma *WebQuest*, concorrem dois fatores essenciais com vista ao sucesso da atividade: por um lado, a estruturação de pensamento que se pretende que os alunos levem a cabo e, por outro lado, o resultado que se intenta alcançar com tal tarefa, que pode ter mais a ver com o processo ou com uma solução encontrada. A forma como se instrui os alunos é extremamente importante, pois são as instruções que vão precisamente ajudar a estruturar o pensamento dos leitores, impelindo-os a desenvolver competências como a comparação de dados, a inferência, a análise, a fundamentação, a abstração e a criação de novas perspetivas. Ao realizar uma *WebQuest* nas aulas e fora delas, o estudante passa por um processo de aprendizagem dinâmico, motivador e

estimulante, pois tem acesso a uma grande quantidade de informação que prima também pela qualidade, sendo as atividades, como já se referiu, estruturadas e organizadas numa perspetiva de otimização do tempo de pesquisa, do tratamento da informação e da obtenção de respostas.

Em síntese, Ana Amélia Amorim Carvalho destaca a combinação das três vertentes fundamentais da *WebQuest*, a saber: a pesquisa de recursos, «principalmente a pesquisa online, que tem também subjacente a avaliação e seleção da informação; a aprendizagem enquanto «construção e como pensamento de nível elevado» (2007: 299), o que leva a «perspetivar a aprendizagem como um desafio – a tarefa – que implica a capacidade de análise e síntese, de colaboração entre os elementos do grupo, de gestão da aprendizagem, de tomada de decisão e de criatividade na solução a apresentar» (*idem*), aspetos todos sustentados pelo apoio e orientação implícitos à estrutura da atividade; a utilização da tecnologia, pois a *WebQuest* «tem de ser implementada e disponibilizada online», salvaguardando os princípios da usabilidade, «para que o produto final seja agradável para os seus destinatários e fácil de navegar» (*idem*). No que diz respeito especificamente à segunda componente acima descrita, a autora apoia-se em Dodge (2001) e March (2003) para alertar para os cuidados a ter com a produção de *WebQuests*, que não se devem limitar a uma mera pesquisa orientada ou em «questões cuja resposta se baseia em copiar e colar a informação da Web» (CARVALHO, 2007: 300). Neste sentido, é recomendável que, na área disciplinar na qual se trabalha com os alunos, se reconheçam quais os temas e conteúdos que teriam «vantagens em ser abordados através de uma *WebQuest*, tendo sempre presente não só os produtos finais mas também as reações dos alunos» (*ibidem*).

Bernie Dodge foi responsável não só pela criação da *WebQuest*, como também pela disponibilização de documentação e recursos quer para “novatos”, quer para criadores mais experientes deste tipo de atividade, numa página designada de *WebQuest.org* que congrega ainda as últimas novidades deste domínio da educação, bem como uma lista considerável de exemplos de atividades para várias áreas e níveis de ensino (figura 1, Anexo A).

É nesta página que se podem encontrar hiperligações para outros sítios especializados na criação de *WebQuests*. Um dos mais populares, igualmente criado por Dodge, é a *QuestGarden*, que oferece um método de fácil orientação e produção destas atividades, permitindo o *upload* de diferentes tipos de ficheiro (*Word* ou *Powerpoint*, por exemplo) a juntar à lista de sítios da Internet para consulta, e a criação do *link* para disponibilização noutros locais da *Web*. O inconveniente destas aplicações virtuais continua a ser o pagamento de uma assinatura anual ou bianual, se

bem que este nem é dos exemplos mais caros, havendo sempre possibilidade de subscrever o serviço gratuitamente por um mês à experiência. Ainda assim, as vantagens, especialmente para o ensino, são inúmeras, havendo ainda a destacar a variedade de línguas de trabalho que disponibiliza (figura 2, Anexo A).

Ana Amélia Carvalho (2007) advoga a necessidade de se conceberem verdadeiras *WebQuests* que levem os professores a modelar a aprendizagem dos seus alunos na Internet, a organizar e a promover o trabalho colaborativo em sala de aula (tantas vezes descurado ou desorganizado), a avaliar com rigor e a divulgar as aprendizagens conseguidas (*op. cit.* Costa e Carvalho, 2006: 13). Uma atividade bem concebida deve, por seu turno, captar a atenção dos alunos, ser relevante para os seus interesses e motivações, fazer com que os alunos sintam confiança no apoio disponibilizado e, no final, satisfação perante a “missão” cumprida com sucesso e a própria avaliação⁶.

Há muita informação *online* sobre *WebQuests*, destacando-se alguns projetos e instituições que se têm dedicado, nos últimos dez anos, à divulgação do conceito e à formação de professores no domínio desta ferramenta: o Núcleo Minerva e Centro de Competência da Universidade de Évora; o Instituto de Inovação Educacional (DGIDC); o sítio «*WebQuest: um desafio aos professores para os alunos*» (CARVALHO, 2002) na Universidade do Minho; a intervenção dos Centros de Competência das ESE de Viseu e de Setúbal; a Universidade de Aveiro; a EDUCOM (Algarve); a Universidade Católica; e a Universidade do Minho. O Centro de Competência da Universidade do Minho (CCUM) teve um papel particularmente proeminente na disponibilização do sistema CCUM *WebQuest's*⁷ (Anexo A, figura 3), que permite a produção e colocação automática da atividade online. Qualquer utilizador interessado em criar uma *WebQuest* só tem de se registar, aguardar confirmação desse registo (que pode durar algumas semanas), escolher o tipo de atividade – *WebQuest*, *Caça ao Tesouro*⁸ ou *Mini Quest* -, bem como um dos modelos disponíveis por atividade, e preencher os formulários que se vão sucedendo. No final, a atividade é imediatamente disponibilizada com o nome do autor e a data de conceção, integrando o conjunto de

⁶ As quatro componentes do modelo ARCS (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação) de Keller (1983; 1987), citadas no texto de Ana Amélia Carvalho, «A *WebQuest*: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal» (2007: 305).

⁷ Tradução e adaptação da versão 2.0 *phpwebquest*, acessível em <http://www.phpwebquest.org>.

⁸ «De acordo com J.M.Carvalho (<http://www.iie.minedu.pt/innovbasic/proj/atividades/excursos/excvirt.htm>), uma *Caça ao Tesouro* consiste num conjunto de questões que podem ser respondidas se acedermos a “sites” que contenham a informação necessária. Um aspecto a sublinhar é o facto do conjunto das questões parcelares culminarem com uma questão global, que funciona como um “chapéu”, ou melhor, como o cimento que dá consistência às aprendizagens dos alunos e os leva a construir um sentido global para as pesquisas efectuadas. A questão global (“big question”) que deve requerer sempre alguma reflexão por parte dos alunos tem uma função integradora fundamental.» (MOURA, 2005a: 6).

centenas de outras atividades agrupadas por tipo, título, nível, área e autor, podendo ser consultada e usada noutros contextos e/ ou outros profissionais nas suas aulas.

2.2.1.2. Hot Potatoes

O *software Hot Potatoes* foi criado pela equipa de Pesquisa e Desenvolvimento do *Humanities Computing and Media Centre* da Universidade de Victoria, no Canadá, e permite criar seis tipos diferentes de exercícios interativos em linha. Não é necessário deter conhecimentos muito profundos para conceber estas atividades, a não ser que se pretenda personalizar o funcionamento e o aspeto das páginas *Web* criadas (neste caso dever-se-á conhecer a linguagem HTML e o código *JavaScript*). Na conceção propriamente dita, basta introduzir os dados e o programa gera automaticamente os exercícios pretendidos.

Este programa está disponível gratuitamente para *download*, mas a disponibilização das atividades pressupõe uma simples inscrição no *Website* que o disponibiliza e, desde que não se trate de uma instituição de carácter comercial, não será necessária qualquer licença para utilização e registo dos programas.

O *Hot Potatoes* é constituído por seis programas que permitem criar atividades com diferentes objetivos e configurações:

- o *JCloze* para exercícios de texto lacunar ou completamento de texto;
- o *JMatch* que consiste na escolha de uma resposta certa numa lista pendente ou num formato de “arrastar e largar”;
- o *JMix* para criação de exercícios de frases ou palavras desordenadas;
- o *JCross*, usado para criar atividades de palavras cruzadas;
- o *Masher* – diferente dos restantes programas, permite construir unidades didáticas com um número elevado de exercício interligados (para o usar é necessário comprar licença comercial).

Todos os exercícios descritos podem ser alojados no Website www.hotpotatoes.net, podendo os seus utilizadores beneficiar de um período de 30 dias de disponibilização gratuita, findo o qual terão de pagar pelo serviço para continuar a beneficiar do mesmo. O alojamento neste Website permite gerar uma hiperligação que possibilitará disponibilizar e partilhar os exercícios em qualquer outro sítio da Internet, incluindo blogues, *wikis* ou redes sociais. Há, no entanto, uma outra forma de tornar as atividades acessíveis, ao alcance das escolas que têm em funcionamento a plataforma Moodle: este ambiente virtual de aprendizagem permite colocar os exercícios para realizar interativamente, incluindo mesmo um mecanismo

automático para gerar a pontuação obtida por cada aluno. Para além disso, existem outras possibilidades de gerar hiperligações, por exemplo recorrendo à aplicação Dropbox em linha, onde se podem guardar as atividades diretamente do computador e solicitar a cópia do link criado.

2.2.1.3. O Podcast

O termo *podcast* é o resultado da junção de iPod (dispositivo de reprodução áudio/ vídeo da Apple) e *broadcast* (transmissão ou distribuição de dados), surgindo pela primeira vez em 2004 pelas “mãos” do jornalista Ben Hammersley no jornal *The Guardian*, ao referir-se a uma técnica de publicação de registos áudio em blogues. O conceito começou efetivamente a ser posto em prática nessa altura por Adam Curry, um DJ da MTV, responsável pela criação do primeiro agregador de *podcast*, em colaboração com Dave Winer, autor do formato RSS (Real Simple Syndication) que iria permitir o *download* automático das transmissões de rádio da Internet para os iPods. *Podcasting* significa, portanto, publicar e simultaneamente disponibilizar conteúdos áudio na Internet que podem ser descarregados para agregadores de conteúdos como o iTunes e para dispositivos móveis e recebidos regularmente, bastando para tal subscrever o *feed* relativo aos *podcast* que interessa ouvir e manter atualizados. Isto quer dizer que, a partir do momento que o *podcast* é descarregado, deixa de haver condicionamentos de tempo ou espaço ou mesmo acesso à Internet, pois os ficheiros áudio ficam na “posse” dos potenciais ouvintes para quando, onde e como preferirem ouvi-los ou divulgá-los.

A Web 2.0 veio “revolucionar” ainda mais o conceito, permitindo o surgimento de vários servidores de *podcast* – Podomatic, Podbean, MyPodcast, entre outros - que proporcionam não só a produção, como também a fácil publicação destes ficheiros, sem muitas exigências técnicas por parte dos utilizadores. Apesar das potencialidades destes sítios, para gravações mais perfeitas é aconselhável o *download* de uma das ferramentas de gravação e edição de áudio – como o Audacity – disponíveis gratuitamente na Internet, com funções extremamente úteis e interessantes, mas que requerem alguma exploração por parte dos utilizadores (figura 4, Anexo A).

Os *podcasts* podem não ser exclusivamente ficheiros de áudio, sendo possível, através de ferramentas disponíveis na Web 2.0, associá-los a imagem em movimento. Assim, neste âmbito, fala-se de *vodcasts* ou *videocasts* e de *screencast*, embora representem conceitos diferentes.

O *vodcast* é semelhante ao *podcast* no que concerne o princípio de *broadcast* que esteve na sua origem, ou seja, trata-se de um ficheiro que pode ser ouvido/visualizado em movimento e pode ser descarregado da Internet. É no prefixo *vod* (*vídeo on demand*) que vamos encontrar a principal característica que distingue o primeiro do segundo: no *podcast* a informação é apenas audível (formato mp3) ao passo que no *vodcast* a informação é disponibilizada em formato de vídeo (mp4). As desvantagens deste último em relação ao *podcast* estão na visualização após o *download* que requer *software* média apropriado de acordo com o formato em que foram gravados, e no facto de a sua criação exigir mais investimento de tempo e de recursos. No entanto, trata-se de uma ferramenta com um enorme potencial educativo e que promove o interesse dos alunos pelas matérias ao aliá-las ao domínio do visual. Segundo as referências de Carla Joana Carvalho (2009:330, 331), podem fazer-se *vodcasts* a partir de partes de uma aula, de uma atividade prática, de uma entrevista, de situações reais problemáticas, de uma visita de estudo, da descrição de objetos ou paisagens, de peças de teatro ou *role-plays* ou da exploração de um tema abordado na aula, entre outras possibilidades. Convém que os *vodcasts* tenham uma duração curta de modo a continuar a captar a atenção de quem vê e ouve e fazer com que retenha a informação essencial.

O professor pode começar a produzir os seus *vodcasts* para “seduzir” os alunos para a aprendizagem e para, posteriormente, levá-los a produzir os próprios. A autora acima referenciada apresenta alguns exemplos de *vodcasts* dos quais se selecionou os que se relacionam com a disciplina de Língua Portuguesa: promoção da realização de peças de teatro tendo por base leituras obrigatórias do PNL e apresentá-las após a leitura do livro; apresentação da letra de uma canção em que se realce um determinado aspeto do Conhecimento Explícito da Língua; promoção da realização de campanhas publicitárias; apresentação de explicações de excertos de obras, colocando imagens de referência às épocas ou às personagens (*idem*:332,333).

A produção de *vodcasts* pelo professor ou a planificação de projetos a virem a ser produzidos pelos seus alunos acaba por ser uma atividade intensificadora da criatividade individual e/ou grupal e amplificadora das capacidades de proporcionar momentos de proximidade (entre professor-aluno e/ou aluno-aluno), de convívio, de partilha, de desenvolvimento das capacidades comunicativas e de experimentação de uma ferramenta tecnológico-informática (Brown & Green, 2006; Frydenberg, 2006 *apud* CARVALHO, C.J., 2009: 333)

Ao proporcionar estes momentos, o professor está a implicar os alunos na aprendizagem e a motivá-lo para o desenvolvimento autónomo das competências enunciadas. Depois de produzidos, a possibilidade de disponibilizar os vídeos enaltece grandemente o trabalho dos alunos. Para tal, é necessário que se conheçam softwares de edição e produção de vídeos como o *Windows Movie Maker 2.6*. da

Microsoft, que se encontra em todos os computadores do programa *e.escolas* e é dos mais simples em termos de funcionamento. Depois de aí editado e criado o filme, este pode ser visualizado no computador ou disponibilizado online, no *Youtube*, através da criação de uma conta que permitirá os alojamentos de ficheiros e a partilha noutros sítios da *Web*.

O termo *screencast* surge em 2004 por Udell, que o definiu como «uma gravação digital do ecrã do computador, contendo sequências de imagens capturadas para serem reproduzidas posteriormente e com o objetivo de representar a interação do utilizador com o “computador” durante um determinado período de tempo» (FERREIRA,P;PINTO,R.,2009:347), podendo-se-lhe agregar também som do próprio computador ou narração áudio do utilizador. Os *screencast* podem ser extremamente úteis se o objetivo for demonstrar a execução de uma tarefa, por exemplo, no que concerne a disciplina de Língua Portuguesa, realizar uma atividade do Conhecimento Explícito da Língua, dividir um texto em partes ou selecionar informação para a escrita de um resumo. Para produzir *screencast* estão à disposição na *Web* várias aplicações, a sua maioria de utilização gratuita, como o *Jing*, ferramenta tecnológica que permite armazenar e partilhar os *screencast* produzidos pelos utilizadores. A partilha na *Internet* só é possível através do registo no serviço *Screencast.com*, criando-se uma conta com 2Gb de espaço para armazenamento de recursos. Uma breve leitura de um tutorial disponível na *Web* dará a conhecer o funcionamento simples do *Jing*, cuja potencialidade pedagógica poderá ser uma mais valia para o trabalho do professor, podendo também vir a tornar-se num meio original e eficaz de apresentação de trabalhos/ projetos dos alunos.

Desde o seu aparecimento que o *podcast* se tem tornado numa ferramenta muito útil no contexto educativo, promovendo mesmo algumas boas práticas pedagógicas do ensino superior (onde começou a destacar-se) ao ensino básico. Muitos são os exemplos do que se vem praticando em universidades e escolas de outros países ao nível do *podcasting*, mas pretendemos centrar-nos fundamentalmente em estudos e atividades de docentes de instituições de ensino portuguesas, como forma de as destacar e relacionar com o presente estudo.

Ana Amélia Amorim Carvalho (Universidade do Minho) e Adelina Moura (docente do ensino secundário de Língua Portuguesa na Escola Secundária Carlos Amarante e na Escola Profissional de Braga) têm sido responsáveis pela realização de vários estudos no âmbito da utilização de *podcast* no ensino. Foram co-autoras do estudo «*Podcast: para uma Aprendizagem Ubíqua no Ensino Secundário*», com o qual constataram as potencialidades do *podcast* enquanto forma de comunicação inovadora e de grande mais valia para o ensino, nomeadamente o ensino da Língua

Portuguesa. O estudo centrou-se na utilização pedagógica desta tecnologia na sala de aula, tendo-se criado *podcast* para turmas do ensino secundário usarem nas aulas de Língua Portuguesa para, «disponibilizar um recurso que permita aos alunos ouvir os conteúdos curriculares de forma autónoma e compreender as implicações pedagógicas que esta tecnologia pode proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem» (MOURA & CARVALHO, 2006c: 3).

Da aplicação desta experiência (em que os alunos ouviram os *podcast* sobretudo nas aulas para apoio ao desenvolvimento curricular), as autoras concluíram que houve facilidade por parte dos alunos em utilizar este instrumento, considerando eles (em questionários elaborados para o efeito) que o *podcasting* permite a rentabilização da aprendizagem e evita o excesso de materiais impressos, embora entendam que não substitui a figura da professora. Através deste estudo, foi possível perceber que os alunos estão completamente disponíveis para a criação de ambientes de ensino e aprendizagem inovadores que estimulem a sua curiosidade e promovam o desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais de forma motivante.

A docente investigadora, motivada pelos resultados deste estudo e pelas atividades desenvolvidas pela professora Adelina Moura nas suas aulas de Língua Portuguesa, entendeu ser imprescindível a inclusão desta ferramenta neste estudo, sentindo, no entanto, a necessidade de se documentar e de conhecer melhor as aplicações e os servidores que permitem a produção e a publicação de *podcast*. Para tal, participou do Encontro sobre *Podcasts* que teve lugar na Universidade do Minho nos dias 8 e 9 de julho de 2009.

Neste encontro foram apresentados diversos estudos sobre a utilização do *podcasting* na educação, do jardim de infância ao ensino superior, verificando-se o recurso cada vez mais frequente e variado a esta ferramenta tecnológica. Constata-se, particularmente, o impulso que a Universidade do Minho tem conferido à promoção destes estudos, através da formação e da organização deste tipo de encontros, por exemplo, habitualmente da responsabilidade de Ana Amélia Amorim Carvalho. Segundo ela, este encontro constituiu o «reflexo da investigação e das experiências que se fazem no país e no estrangeiro» (2009).

De uma maneira geral, todos os oradores reforçaram as potencialidades do *podcast* no contexto educativo, pois o professor consegue aliar «informação, entretenimento, dinamismo e rapidez ao processo de ensino e aprendizagem» (CRUZ, 2009: 67). No entanto, salientou-se também a exigência de uma grande dedicação por parte dos profissionais de educação, já que a conceção deste tipo de atividades requer alguma dose de criatividade e de empenho, pelo que a primeira coisa a fazer é efetivamente tomar consciência que a utilização destes recursos ultrapassa, pelo

menos inicialmente, o âmbito e o modo tradicional de preparar as aulas. A experiência levada a cabo pela docente investigadora decorrente do projeto desenvolvido com as suas turmas durante o ano letivo de 2009-2010, fê-la perceber que esse esforço é compensado quer no aumento do interesse dos alunos pelas aulas, ao sentirem que a professora se aproxima mais do “mundo” deles, compreende e aceita as suas preferências, quer nos resultados da aprendizagem, sobretudo da aquisição de competências específicas da Língua Portuguesa, que embora não sejam muito significativos, começam a ser mais satisfatórios no que se refere a Cursos Profissionais e a Cursos de Educação e Formação.

2.2.2. Ferramentas da Web 2.0 para Aprendizagem Colaborativa

2.2.2.1. O Blogue

O blogue é uma pequena página Web, assemelhando-se a um “diário” virtual, normalmente mantido por uma única pessoa ou por um grupo que promove a sua atualização regular, e visitado por um grupo fixo ou variável de seguidores. A sua designação deriva de *weblog*, termo «criado por Jorn Barger, autor do *weblog Robot Wisdom*, em Dezembro de 1997, na sequência da palavra inglesa *log*, diário de bordo, utilizado por navegadores e aviadores» (BARBOSA & GRANADO, 2004: 13). Tendo como principal característica aquela que é própria à Internet, o contacto e a comunicação com outras pessoas, as suas vantagens não estão confinadas a estes aspetos, constituindo ainda um veículo de promoção de discussões temáticas e permitindo o acesso rápido e fácil à informação mais recente, uma vez que a organização dos seus *posts* é feita cronologicamente. Segundo Barbosa e Granado, os blogues apresentam categorias diversas, de acordo com a sua finalidade ou mesmo o formato do seu conteúdo, tratando-se de um tipo de página Web que tende a proliferar por não oferecer quaisquer dificuldades na conceção ou na edição, pois basta «definir objetivos, selecionar a tecnologia, nome e aspeto a adotar» (*idem*: 12-15). Esta proliferação aconteceu, de facto, e ficou a dever-se, sobretudo, ao aparecimento das ferramentas gratuitas de criação de blogues a partir de 1999, especialmente o *Blogger.com* e o respetivo alojamento em *Blogspot.com*, cujo acesso e utilização passavam apenas por duas condições básicas: aceder à Internet e inscrever-se no sítio, não sendo já indispensável o conhecimento de HTML como o era

para os primeiros programas. Perante o manancial de informação disponibilizado na *Web* e a dificuldade do cibernauta em organizá-la, ordená-la e fazer dela algum sentido, os blogues parecem ter vindo oferecer uma forma de aceder a informação concreta (por tema), datada e comentada, constituindo um instrumento de reflexão imprescindível à focalização do leitor/ autor. Rebecca Blood (2000) era uma das autoras que dizia acreditar «in the power (...) to transform both writers and readers from “audience” to “public” and from “consumer” to “creator”», admitindo mesmo tratar-se de uma espécie de “antídoto” para os efeitos mais nefastos da cultura mediática saturada.

No contexto português, a blogosfera só arrancaria em pleno a partir de 2003, verificando-se a criação de bastantes blogues temáticos, nomeadamente nas áreas do jornalismo e da política, e mais recentemente da educação. Um dos blogues mais visitados por professores, por exemplo, é *A Educação do Meu Umbigo*, criado em 2005, da autoria de Paulo Guinote, um fenómeno de popularidade cujas publicações já foram compiladas em livro editado pela Porto Editora em 2009 (figura 5, Anexo A).

Mas quando se aborda a temática da educação, fala-se essencialmente dos *edublogues*, que vão da «simples afixação de textos do professor a um local privilegiado para a publicação de trabalhos dos alunos» (BARBOSA & GRANADO, 2004: 69).

Há muitas escolas que já têm a funcionar em pleno autênticas Comunidades Virtuais de Aprendizagem (geralmente com a Plataforma *Moodle*) que proporcionam uma interação permanente e interna entre professores e alunos, oferecendo uma ampla diversidade de funções e potencialidades ao nível da comunicação e disponibilização de conteúdos. No entanto, serão ainda em número considerável as que não investiram nesta oferta ou que não a atualizam nem promovem, pelos mais diversos motivos, nomeadamente relacionados com carências a nível físico e técnico, incluindo pessoal especializado e disponível. Nestes casos, a criação de um blogue que permita mais e melhor comunicação entre os principais atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem pode ser mais do que uma alternativa, pode tornar-se uma ferramenta de aprendizagem estimulante com uma simples ligação à Internet, sem necessidade de grandes recursos tecnológicos ou financeiros.

São inúmeras as vantagens da criação de blogues no contexto educativo (BARBOSA & GRANADO, 2004), da perspetiva dos alunos, entre as quais se destacam fundamentalmente as que relevam para a disciplina de Língua Portuguesa, e que se prendem com competências de leitura e compreensão de textos literários:

- melhora as suas capacidades de comunicação, sobretudo as competências de leitura, escrita e organização de ideias, recolhendo benefícios para o seu percurso social e profissional futuro;
- faz aumentar a sua responsabilidade sobre o que quer comunicar ao exterior, sendo que agora os trabalhos escritos ou outros são sujeitos a outro tipo de avaliação que não só a do professor – a publicação num sítio público pode ser um estímulo para o aperfeiçoamento da Língua Portuguesa e para a aprendizagem de matérias específicas;
- sensibiliza para o respeito que se deve ter pelos trabalhos dos outros, respeito que passam a exigir para as suas próprias produções: nos blogues, «o plágio é mais difícil porque os trabalhos passam a estar expostos não só ao escrutínio dos professores e colegas, como de toda a comunidade que navega pela Internet» (*idem*: 70);
- rentabiliza convenientemente o computador que têm em casa e que trazem para a escola, para se manterem em constante atualização com a página, realizando os trabalhos solicitados ou emitindo comentários críticos voluntariamente, fomentando o gosto pela participação.
- promove a construção coletiva de saberes e o contato com outras realidades educativas.

Também os professores recolhem inúmeros benefícios da manutenção de um ou mais blogues (*idem*: 71), que lhes podem servir de:

- locais de organização da disciplina, com indicações das tarefas a realizar pelos alunos;
- listagem de ligações para sites na Web com materiais de consulta obrigatória ou facultativa;
- repositório de imagens, vídeos e outros ficheiros multimédia sobre matérias e/ou trabalhos dos alunos, ou sobre atividades relacionadas com a disciplina, como visitas de estudo;
- extensão da própria aula, onde vai organizando um arquivo cada vez maior dos temas de que trata a disciplina e aos quais vai buscar ideias e experiências para as aulas seguintes;
- *weblogs* que servem apenas como diários para o próprio professor; *weblogs* virados para os alunos, com textos, sugestões de leitura, tarefas, etc.; e *weblogs* dirigidos para os colegas de profissão, para discussão, por exemplo, de práticas pedagógicas.

O blogue é, portanto, - dentro das devidas orientações e determinadas regras - «uma ferramenta facilitadora de interação» (CARVALHO *et al.*, 2006: 2), nomeadamente no contexto educativo, constituindo também um veículo promotor da troca de experiências e materiais e um ambiente de construção cooperativa do conhecimento (GUTIERREZ, S.S., 2003: 7). Os *weblogs* têm a capacidade de tornar professores e alunos «parceiros na aprendizagem», a avaliar o seu trabalho, tomando consciência dos seus papéis e das suas práticas e contribuindo, assim, «para a consolidação de novos papéis para [ambos] no processo educativo, com uma atuação menos diretiva [dos primeiros] e mais participante de todos» (*idem*: 8). Surgem mesmo como uma possibilidade de trazer democraticidade e igualdade para dentro da sala de aula, pois os alunos que habitualmente têm mais relutância ou inibição em participar oralmente aproveitam esse local privilegiado (que tomam como *seu*) para revelar as suas competências comunicativas e críticas, pondo muito mais de si nesse projeto visível aos pais e a muitos outros que o queiram conhecer (SELINGO, J., 2004).

Efetivamente, uma das grandes potencialidades pedagógicas do blogue é a sua utilização como caderno diário eletrónico (e-caderno), portefólio e fórum. Ao funcionar como e-caderno, «o blogue passa a ganhar uma nova dimensão no panorama educativo, extravasando as funcionalidades, do ponto de vista pedagógico, do caderno diário tradicional» (CARVALHO *et al.*, 2006:3). Esta característica permite um trabalho de edição e revisão textual que constitui uma mais valia significativa, sobretudo para as aulas de Língua/Literatura Portuguesa: qualquer texto disponibilizado pode ser lido, comentado ou editado em qualquer momento, ficando acessível aos comentários, avaliação e outras sugestões do professor e dos colegas e podendo o criador retificá-lo e apresentar nova versão *online*. «O e-caderno evita a perda dos trabalhos e permite que o aluno e o professor verifiquem o seu progresso através da comparação dos textos escritos ao longo do ano letivo» (*idem*: 4), aspeto que se afigura como uma inegável vantagem para o processo de ensino e aprendizagem, especialmente nos domínios disciplinares que importam para o presente estudo.

Dos estudos sobre a integração do blogue em contexto educativo levados a cabo em Portugal, torna-se importante salientar algumas das conclusões a que os autores Ana Amélia A. Carvalho, Adelina Moura, Luís Pereira e Sónia Cruz (2006) chegaram a partir das experiências desenvolvidas nos ensinos superior, secundário e básico.

No que diz respeito ao ensino superior foram desenvolvidos dois estudos, um aplicado a alunos de Mestrado em Supervisão Pedagógica do Ensino, da Universidade do Minho, com o objetivo de «motivar os alunos para utilizarem os recursos de

comunicação e partilha proporcionados pela Internet» (idem: 5), e o outro a estudantes de licenciatura da mesma instituição de ensino, pretendendo-se fazer uma utilização do blogue como suporte ao ensino presencial e «criar um sentido de comunidade em volta do assunto desenvolvido» (CARVALHO *et al.*, 2006:8), neste caso, a disciplina de Latim. O primeiro caso terá tido uma maior incidência sobre a prática da criação de blogues e a sua futura aplicação noutros domínios da educação (tratando-se de futuros professores), ao passo que o segundo se centrou mais na familiarização com esta nova ferramenta de publicação e na sua utilização complementar (mas não opcional) às aulas. Em ambas as situações, houve estudantes que mostraram algum desconhecimento pelo funcionamento e potencialidades de um blogue, mas ambos os grupos destacaram os aspetos positivos desta ferramenta tecnológica para a vida académica e profissional, por lhes ter facilitado a aprendizagem e os ter motivado/influenciado para a consulta e criação de blogues. De referir ainda que estes estudos permitiram não apenas que as investigadoras confirmassem o sucesso da integração do blogue, como também emitir alguns alertas e fazer recomendações importantes, a saber, «nos primeiros tempos do blogue, o professor deve ser o principal motor, publicando e dando *feedback online*», sendo imprescindível que demonstre que a participação no blogue será objeto de análise, não tanto de sanção mas de valorização» (idem: 9).

No que concerne a inclusão do blogue no ensino secundário, o estudo decorreu do projeto «Português On-line» na Escola Profissional de Braga, com o objetivo principal de criar uma plataforma de *e-learning* (com algumas características do Moodle) de apoio à disciplina de Língua Portuguesa. Segundo os autores, a criação de blogues em duas das turmas desta escola constituiu uma inovação educativa, estimulando a escrita individual e colaborativa e facilitando a publicação de trabalhos. A motivação e o dinamismo que os alunos demonstraram ao longo dos dois anos de aplicação da experiência permitiram concluir que esta ferramenta de comunicação faz com que «a “Geração Net” escreva e reflita melhor, pela escrita autêntica que proporciona e pela interação que a publicação *on-line* gera» (CARVALHO *et al.*, 2006:14).

Também no ensino básico, a experiência de criação e utilização de blogues na disciplina de História aplicada a uma amostra de 121 alunos permitiu reconhecer o valor pedagógico desta ferramenta, principalmente por tornar os alunos leitores mais críticos e escritores mais argumentativos ao terem de «incorporar múltiplas perspetivas nos seus comentários de modo a coordenar os seus próprios pensamentos e as ideias defendidas pelos outros» (idem: 20).

2.2.2.2. Fórum

O fórum é uma ferramenta disponível em várias aplicações da Web, nomeadamente plataformas de associativismo ou aprendizagem colaborativa como o Ning ou o Moodle, mas também outras tornadas espaços exclusivamente dedicados à conferência assíncrona. A designação de conferência *assíncrona* refere-se precisamente ao fato de a comunicação não ocorrer em simultâneo entre os interlocutores de mensagens, ou seja, a comunicação acontece de forma diferida, pressupondo o “isolamento” da mensagem do locutor em relação à resposta do seu interlocutor, emitida posteriormente em intervalos de tempo sempre variáveis de acordo com a disponibilidade e frequência de utilização.

A forma de comunicação assíncrona virtual mais comum é a mensagem de correio eletrónico (e-mail), usada não apenas para estabelecer a comunicação de um para um, mas também para possibilitar a circulação de mensagens de um (que pode representar um indivíduo ou um grupo) para muitos. Na educação, a utilização do e-mail para troca de mensagens entre docentes e entre docentes e alunos já se tornou prática comum de há uns anos a esta parte e é, provavelmente, a forma de comunicação e partilha virtual mais utilizada e, hoje em dia é já indispensável entre os membros das comunidades educativas, incluindo pais e encarregados de educação. Depois, a troca de mensagens tornou-se simultaneamente síncrona, através da proliferação das salas de *chat* (também frequentemente usadas no contexto educativo para proporcionar uma interação mais informal entre alunos e professores) e assíncrona, através de instrumentos de verbalização indireta como é o caso dos fóruns que vieram permitir uma aferição mais precisa dos processos conceituais dos estudantes. Efetivamente, se atendermos primeiramente à evolução metodológica que se tem vindo a operar no ensino superior e à formação de professores no que diz respeito ao *e-learning* (veja-se o caso evidente da Universidade Aberta, cujo modelo de ensino a distância tanto tem contribuído para a formação superior e para a Aprendizagem ao Longo da Vida, refletindo-se na quantidade e na qualidade dos formandos⁹), facilmente será de constatar a grande mais valia que esta forma de

⁹ «Enquanto universidade pioneira no Ensino Superior a Distância em Portugal, e tendo em conta a sua responsabilidade como principal centro nacional de competência nesta área, a UAb desenvolveu um inestimável *know-how*, que lhe permitiu constituir a maior bolsa de oferta de cursos *online* do País. (...) O modelo pedagógico da UAb assenta no regime de *e-learning* e na utilização intensiva das novas ferramentas de comunicação *online*. Promovendo a interação entre estudantes e docentes, este modelo está fortemente *centrado no estudante*, enquanto indivíduo ativo e construtor do seu conhecimento. Permite ainda uma maior *flexibilidade na aprendizagem*, onde a comunicação e a *interação* se processam

comunicação trouxe à partilha de conhecimento e, em última instância, à avaliação de quem está a ser formado, já para não falar das vantagens logísticas. Basta garantir uma ligação à Internet, estar registado na plataforma e, a partir daí, tornar-se participante ativo, contribuindo com comentários fundamentados e desenvolvidos que aí ficarão registados enquanto parte de uma argumentação coletiva cuja participação será avaliada.

Também no ensino secundário e no ensino básico, existem já evidências da utilização da conferência assíncrona, especialmente na utilização do *e-mail*, uma vez que o fórum é um instrumento ao qual ainda se recorre pouco, apesar de se tratar de uma das potencialidades das plataformas de aprendizagem (quando criadas). Um bom exemplo da utilização do fórum neste contexto foi a experiência levada a cabo pela docente Adelina Moura (2005a) que integrou, a par de algumas das ferramentas descritas anteriormente, o projeto “Português on-line”. Foram criados dois fóruns em dois anos letivos consecutivos, verificando-se o estímulo crescente dos alunos em participar. Segundo conclusões da autora do projeto, «através do fórum o aluno aprende pela interação, pela partilha do conhecimento e confronto de pontos de vista pessoais», sendo que «a possibilidade de feedback das opiniões cria um elevado grau de participação e leitura, na medida em que o aluno está mais atento ao que os outros pensam e aos comentários que fazem» (MOURA, 2005a: 11). Para além disso, o fórum promove a escrita significativa e reflexiva, o que significa que, por um lado, o aluno é muitas vezes impelido a pesquisar sobre os temas em debate por forma a poder sustentar as suas opiniões, escrevendo com um objetivo, e por outro lado, não pode ficar alheio às opiniões dos outros participantes, devendo desenvolver estratégias de interação: «esta partilha fomenta a construção de mecanismos de autoconfiança, na medida em que o debate de ideias e opiniões é um meio de melhorar e aperfeiçoar o pensamento» (*ibidem*).

É precisamente enquanto ferramenta cognitiva mais facilitadora da aprendizagem construtiva e social que o fórum, bem como outras formas de conferência assíncrona, difere de outros instrumentos que permitem a interação, na medida em que «apoia a reflexão sobre o que conhecemos, podendo, através da comunicação desta reflexão com os outros, conduzir à alteração conceptual» (JONASSEN, D.H., 2007:275). Enquanto «a conferência síncrona não exige nem apoia a reflexão anterior ao ato de fala [pois] os alunos tendem a registar os seus primeiros pensamentos (...) e estes pensamentos não são, regra geral, tão coerentes

de acordo com a disponibilidade do estudante, partilhando recursos, conhecimentos e atividades com os seus pares.» <http://www.uab.pt/web/guest/uab/apresentacao>

ou convincentes (...) nas conferências assíncronas, os alunos lêem uma resposta e decidem se devem, ou não, responder, como responder e quais as consequências previsíveis de uma tal resposta» (*ibidem*). Para o ensino da literatura e o envolvimento do aluno com as implicaturas comunicacionais do texto literário, esta ferramenta revela-se um aliado ao trabalho do professor que, à semelhança do que se tem concluído com as outras ferramentas da Web 2.0, funciona como um tutor, ao dirigir o aluno na execução de uma dada atividade, proporcionando-lhe a construção do seu saber, a estruturação do seu pensamento, a conceptualização da sua aprendizagem.

2.2.2.3. Wiki

Wiki é um software colaborativo que permite a publicação e a partilha de conteúdos na Web de forma acessível, com a vantagem de se poder facilmente criar ou alterar as informações aí disponibilizadas. Em termos de estrutura, não difere muito de um blogue, mas a tecnologia *Wiki* oferece a possibilidade de qualquer visitante poder modificar, acrescentar ou eliminar conteúdo da página, mesmo não se tratando do seu criador e administrador.

Esta ferramenta virtual foi concebida em 1995 por Ward Cunningham com o objetivo de alargar a capacidade colaborativa e a possibilidade de edição de conteúdos na Web. Deste então, as suas aplicações difundiram-se, estando disponíveis na Internet um série de espaços gratuitos para a criação destas páginas, como o World Wide Wiki ou o Wikispaces (figura 6).

A maior e mais popular página do género é a Wikipédia, atualizada e alargada diariamente, na qual é possível publicar informação sem proceder a qualquer revisão prévia (o que, por vezes, tem suscitado algumas dúvidas quanto à credibilidade dos conteúdos disponibilizados). Esta enciclopédia virtual tornou-se uma espécie de referência bibliográfica da Web para a maior parte dos alunos que não dispensam a sua consulta quando precisam de realizar um trabalho de pesquisa, devido às suas características distintivas como a organização, a linguagem acessível e a reunião de informações e hiperligações relacionadas. A Wikipédia é, provavelmente, um dos exemplos mais bem conseguidos de escrita colaborativa, não tanto pela dimensão da página, mas pela sua conceção a várias mãos e pela democraticidade conferida a este exercício de escrita (figura 7).

Uma *Wiki* pode servir inúmeros propósitos em muitas áreas, nomeadamente a educação. A sua mais importante e original característica é o estabelecimento de uma relação particular entre os participantes, criando-se «um sentimento de pertença unificado pelo uso de um instrumento e o respeito por um estado de espírito comum, orientado para a colaboração e a partilha» (CARVALHO, A.A. *et al*, 2008:67). Já vários profissionais do ensino realizaram estudos no âmbito da utilização desta tecnologia em contexto educativo, considerando como principais potencialidades a interação dinâmica com e entre os alunos; a possibilidade de criar aplicações, fazer glossários ou dicionários, ou ainda livros e repositórios de aula; a avaliação da evolução dos alunos por parte do professor a partir do historial de edições (*idem*:68).

2.2.2.4. Mapas Conceptuais ou Mapas de Ideias

O mapa conceptual é uma ferramenta gráfica de organização e representação do conhecimento. Foi desenvolvido por Novak em 1977 no âmbito da sua investigação sobre a estruturação do conhecimento científico em crianças, a partir da teoria da assimilação de David Ausubel que defende a apreensão de novos conceitos e proposições no contexto da estrutura cognitiva já construída pelo aprendente. Este processo de assimilação corresponde à aprendizagem significativa do indivíduo, que resulta do esforço voluntário de ligação de informações novas à estrutura cognitiva que já domina. A construção de mapas conceptuais ou redes semânticas (designação de Jonassen) possibilita, mais concretamente, «identificar conceitos importantes, arrumar esses conceitos espacialmente, identificar relações entre os mesmos e rotular a natureza dessas relações semânticas entre esses conceitos», levando os alunos a «representar o que sabem ou o que estão a aprender sob a forma de redes multidimensionais de conceitos» (JONASSEN, D.H., 2007:73).

Como descrevem Adelina Moura e Ana Amélia Carvalho, num estudo de avaliação da aplicação pedagógica de mapas conceptuais ao contexto da lecionação da disciplina de Português no ensino secundário, esta ferramenta «possibilita mostrar as relações entre conceitos (...) ligados através de setas, numa estrutura hierárquica de ligação descendente» (MOURA, A. & CARVALHO, A.A., 2007:2), e ao utilizá-la, os alunos constroem ativamente o seu conhecimento, colaborativamente e com autenticidade.

Em alguns aspetos, este conceito lembra os fluxogramas a que o professor recorre para representar relações entre conteúdos lecionados, de forma a facilitar a aprendizagem através da visualização imediata do esquema. Estes diagramas “desenhados” nos quadros já implicam a colaboração do grupo de alunos que vai interagindo com o professor, dando mostras do conhecimento que detêm e da estrutura cognitiva que desenvolveram. No entanto, nem todos participam de igual modo nesta atividade, uns por inibição, outros porque têm mais dificuldades em acompanhar o esquema de relação dos que mais participam, outros ainda porque não se sentirão suficientemente estimulados para colaborar – trata-se de uma atividade ainda demasiado controlada pelo professor. Para além disso, o produto final, pela sua característica efémera (o facto de se “apagar”, de se perder, de nem todos o registarem da mesma forma), tende a não se fazer representar visualmente da forma mais eficaz, pelo menos no que diz respeito ao objetivo final desta construção: a captação global e específica dos vários aspetos que integram uma determinada matéria de aprendizagem. O surgimento de *software* de construção de redes de conhecimento permite, segundo Jonassen (2007), uma produção muito mais fácil e “poderosa” de mapas conceptuais. Ativam nos alunos o pensamento crítico, implicando-os na organização de ideias subjacentes ao conteúdo estudado, quer trabalhem sozinhos, quer em grupo, fazendo com que o professor atue apenas na monitorização da atividade e na avaliação da capacidade que demonstraram na inclusão de conceitos e respetiva ligação.

Um dos softwares disponíveis gratuitamente na Internet para download é o *Cmaps Tools* (figura 8), criado e distribuído pelo Institute for Human Machine Recognition, da Universidade de West Florida, através do qual é possível construir uma representação visual cheia de funcionalidades atrativas e diversificadas que conferem dinamismo e originalidade à estruturação da informação. Esta ferramenta permite a aprendizagem colaborativa, por se tratar de uma rede de conhecimento não estanque, que se pode editar e ampliar, que permite a interação e a reformulação do conhecimento.

Dos quatro exemplos de funções de aprendizagem que Jonassen apresenta para os mapas conceptuais elaborados com esta ferramenta (guias de estudo, ferramentas de reflexão e integração de conhecimento, ferramentas de planificação e instrumentos de avaliação da aprendizagem) (JONASSEN, D.H., 2007:77-81), importa aprofundar as suas características enquanto potencial guia de estudo e ferramenta de planificação, quando relacionados com a leitura e compreensão de textos literários. Através da construção de um mapa conceptual nesta aplicação, o aluno poderá representar os sentidos do texto que leu, gerando uma rede semântica significativa,

como estratégia de captação de outros sentidos que não conseguiu apreender “à superfície” ou mesmo da sua dimensão global. A comunicação com textos literários não pressupõe a memorização, mas sim o pensamento ativo sobre a leitura realizada e o envolvimento intelectual com os conceitos (dependendo do modo literário) e os sentidos. O professor pode apresentar uma rede semântica sobre a classificação e caracterização das personagens presentes num texto, por exemplo, como um guia de estudo e como modelo para constituição de futuras redes semânticas, mas é essencial que sejam os alunos a construir mapas conceptuais pois é o processo de construção que vai fazer com que aprendam. A função de planificação desta ferramenta é também relevante no âmbito da literatura, embora esteja mais relacionada com a competência da escrita orientada – «as redes semânticas proporcionam formas concisas de organizar e sequenciar ideias» (*idem*:81) para quem se prepara para escrever um comentário, um texto argumentativo, uma dissertação a partir da leitura de uma obra ou de excerto literário. Resumindo:

Usar redes semânticas como um guia de estudo exige que os alunos avaliem e estabeleçam prioridades entre conceitos importantes, os classifiquem, os comparem e contrastem, e talvez que identifiquem relações causais (...) usar redes semânticas como uma ferramenta de planificação envolve uma avaliação e análise semelhantes, mas orienta as competências de ligação para o desenvolvimento de apresentações sequenciais. (JONASSEN, D.H., 2007:89).

A exploração das potencialidades pedagógicas desta ferramenta constituiu o objetivo principal do estudo levado a cabo por Adelina Moura e Ana Amélia Carvalho (2005) mencionado anteriormente. As investigadoras queriam ainda apurar a importância da integração dos mapas conceptuais no processo de ensino e aprendizagem do Português de nível secundário, enquanto complemento da aquisição e desenvolvimento de algumas das competências essenciais da disciplina. Optou-se pela utilização do software já descrito, o *Cmaps Tools*, por ser de fácil utilização e por possibilitar a elaboração de mapas quer individualmente, quer colaborativamente, numa lógica de partilha. De acordo com os resultados do estudo, a maioria dos alunos que constituiu a amostra considerou esta aplicação muito vantajosa para o processo de aprendizagem, principalmente porque é um estímulo à representação gráfica do conhecimento e ao desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo.

PARTE II

ESTUDO DE CASO

AMBIENTES VIRTUAIS NA AULA DE PORTUGUÊS

1. Objetivos, fases e metodologia do trabalho de investigação

1.1. Objetivos

A definição dos objetivos do estudo baseou-se nalgumas questões determinantes tais como: a atribuição das turmas que viriam a constituir a amostra representativa da experiência; as orientações programáticas específicas dos cursos envolvidos; o contexto de trabalho adequado às atividades, contemplando sobretudo os recursos físicos e tecnológicos imprescindíveis. As metas delineadas têm um caráter globalizante e precedente, sendo que cada uma determina ou fundamenta as restantes.

O presente estudo de caso foi norteado pelos seguintes objetivos:

1. Avaliar a pertinência da utilização de novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na comunicação com textos literários selecionados do Programa de Português para os Cursos de Educação e Formação (CEF).
2. Conceber recursos didáticos e estratégias pedagógicas a partir de algumas TIC, tendo em vista as Orientações Programáticas para o Ensino da Literatura (no âmbito da disciplina de Português), disponibilizando a sua utilização aos professores da disciplina.
3. Revelar as potencialidades das TIC para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico dos alunos, aquando da comunicação com textos literários.
4. Fundamentar a integração das TIC nas aulas de Português – dedicadas ao ensino da literatura – como modelo pedagógico adequado, inovador e gerador de motivação e sucesso na aprendizagem.
5. Sensibilizar os vários agentes de educação, nomeadamente professores de Português, para o conhecimento e a aplicação das TIC nas suas aulas, sublinhando a sua adequação à compreensão de textos de Literatura Portuguesa e/ou estrangeira (traduzida).

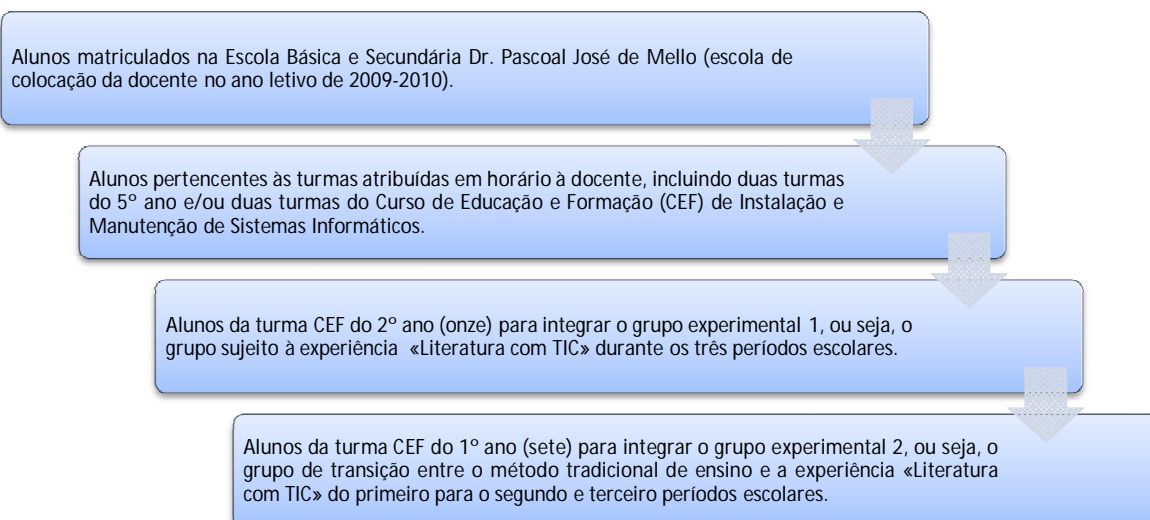
1.2. Fases da Investigação

A investigação obedeceu a uma planificação rigorosa em termos de definição dos períodos de aplicação da experiência, dos momentos de recolha de dados e de testagem de competências.

1. A primeira fase correspondeu à definição da amostra representativa da experiência, que estava dependente da oferta de horário aquando da colocação a partir da bolsa de recrutamento (pertencendo a investigadora à categoria de docentes contratados). Foram selecionados dois grupos com características semelhantes, algumas delas propícias à abordagem pretendida, tendo como base, portanto, critérios de escolha intencional. Cedo se percebeu que, para benefício do próprio estudo e de forma a evitar constrangimentos, a técnica de amostragem não probabilística seria a mais adequada, optando-se especificamente pela amostragem de conveniência, por se considerar que os resultados a obter não poderiam ser generalizados à população à qual pertencem os grupos de conveniência (que, no fundo, constituem apenas um grupo), mas dos quais se poderiam obter informações preciosas (CARMO & FERREIRA, 2008: 215) para futuras abordagens ao mesmo tipo de perfil ou a outros com os quais se possa estabelecer algum tipo de paralelismo.

A definição da amostra obedeceu ao seguinte esquema de associação com progressiva restrição da amostra e do âmbito da investigação.

Quadro A- Processo de apuramento da amostra representativa da experiência.

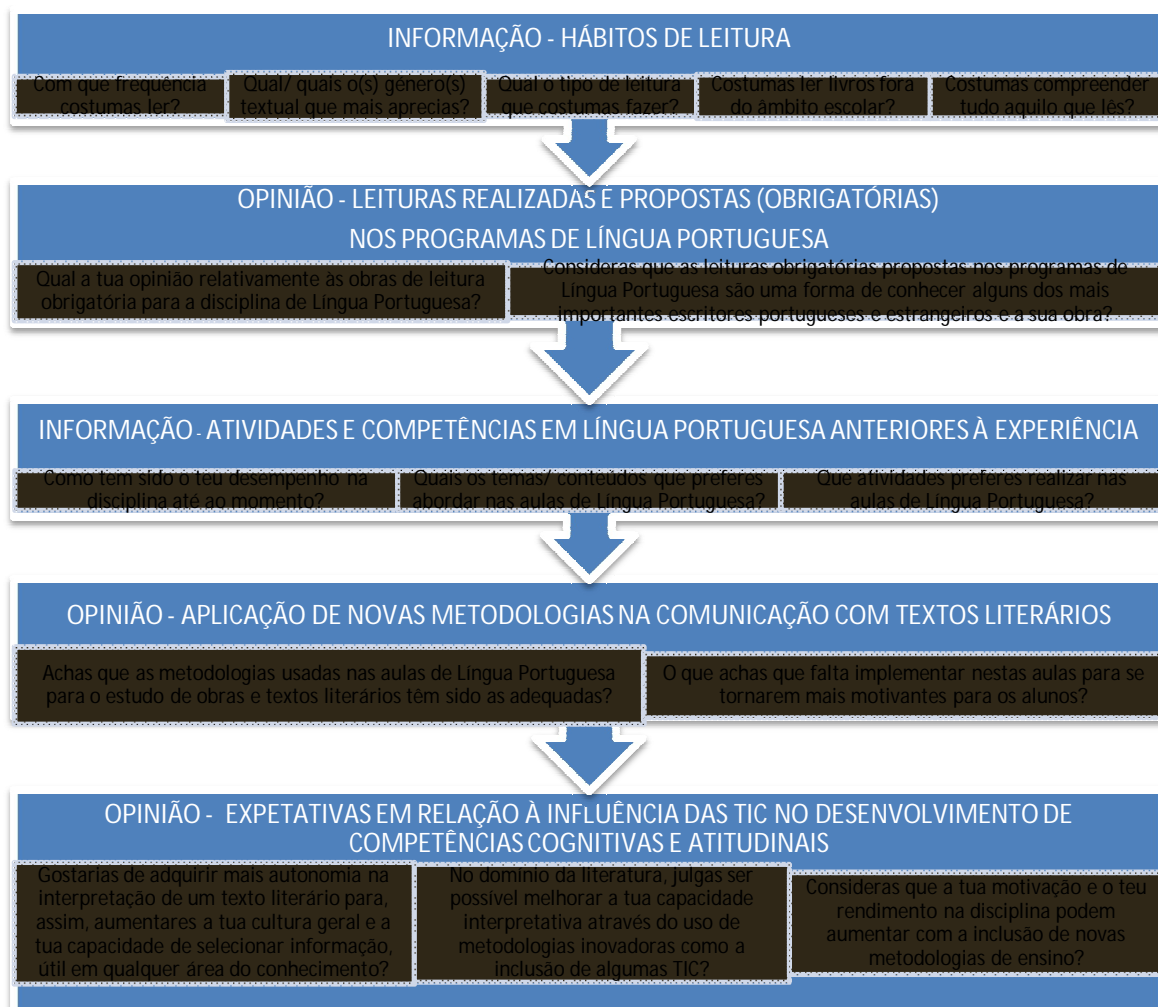


Dado tratar-se de uma seleção não aleatória de sujeitos, inseridos em turmas já constituídas previamente, a investigação apoiou-se nas características do plano quase-experimental (da investigação experimental), neste caso o plano com grupo experimental 1 não equivalente (CAMPBELL & STANLEY, 1963, *apud.* CARMO & MALHEIRO, 2008: 254). As principais características deste tipo de plano recaem no facto de se escolherem pelo menos dois grupos, um grupo experimental 1 e um grupo experimental 2, ambos submetidos a um pré-teste e a um pós-teste, bem como na impossibilidade de escolha aleatória dos sujeitos de investigação que elimina o estabelecimento de equivalências entre os grupos.

2. Constituída e definida a amostra da experiência, avançou-se para a segunda fase do trabalho experimental que consistiu na resposta ao inquérito sobre comportamentos e interesses dos alunos dos dois grupos em contexto escolar e, mais especificamente, no que diz respeito à aprendizagem da Literatura Portuguesa. Com este inquérito pretendeu-se conhecer os hábitos de leitura da amostra, auscultar a sua opinião relativamente às leituras realizadas e propostas nos programas oficiais da disciplina e desocultar algumas expectativas relativamente à aplicação de novas metodologias na aprendizagem de textos literários nas aulas de Língua Portuguesa. Este documento constituiu ainda uma forma de levar os alunos a refletir sobre o seu desempenho, as suas competências de leitura e ainda sobre a interpretação e as metodologias de ensino e aprendizagem da Literatura prévias à experiência, atitude que se revelou importante para o despertar destes jovens para novas abordagens e métodos de estudo nas aulas, com extensão à própria casa e mesmo a outros locais (de acordo com as potencialidades das TIC).

Na formulação das perguntas deste questionário, procurou fornecer-se instruções claras e acessíveis, evitando ambiguidades e optando por perguntas de informação, visto tratar-se de uma colheita de dados sobre factos e opiniões dos inquiridos. A investigadora optou por não colocar campos de identificação para não causar nenhum tipo de constrangimento aos alunos, que nem sempre se sentem confortáveis em revelar o que pensam, preferindo atribuir um código a cada aluno para posteriormente agrupar os diversos testes. Foi seguida uma lógica de coerência, organizando-se as questões por subtemas claramente enunciados dentro do mesmo tema central e visando o cumprimento dos objetivos definidos para o apuramento das respostas. No esquema que se segue pode visualizar-se o agrupamento e a sequência das questões segundo os objetivos que nortearam a sua formulação e a posterior descrição dos resultados.

Quadro B - Processo descritivo e gradativo dos objetivos do questionário de comportamentos e interesses respondido pela amostra.



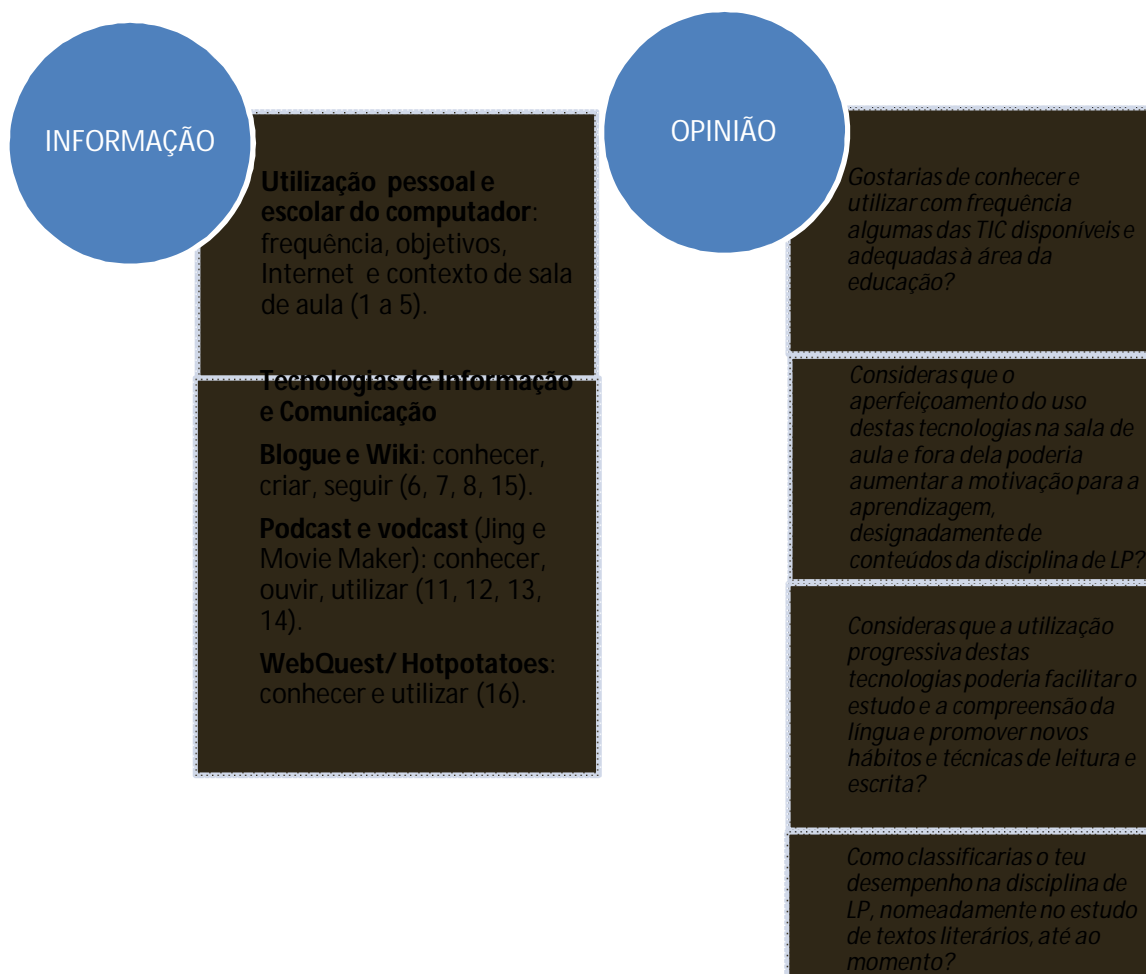
3. A terceira fase correspondeu à resposta ao questionário de literacia informacional e tecnológica por parte da amostra. Para evitar alterações de comportamentos e para manter uma coerência de atuação, a docente investigadora forneceu este questionário aos alunos do grupo experimental 1 aquando do anterior, ou seja, no início do primeiro período escolar, reservando esta solicitação ao grupo experimental 2 para o início do segundo período, momento em que iria aplicar a mesma experiência a este segundo grupo.

O inquérito foi constituído por questões de resposta fechada, variando o número de possibilidades de resposta consoante a pergunta. A maior parte das questões (da 1 à 16, cf. Anexo C: C4 a C6) visaram obter informação fatural sobre o domínio do conhecimento e da utilização das TIC por parte da amostra, embora se pretendesse obter ainda opiniões sobre esse mesmo domínio em contexto educativo,

nomeadamente nas aulas de Português e mais especificamente na leitura e compreensão de textos literários (questões 17 a 20, cf. Anexo C, C4 a C6).

O esquema que se segue descreve a forma como podem ser agrupadas as questões, de acordo com o objetivo e o subtema.

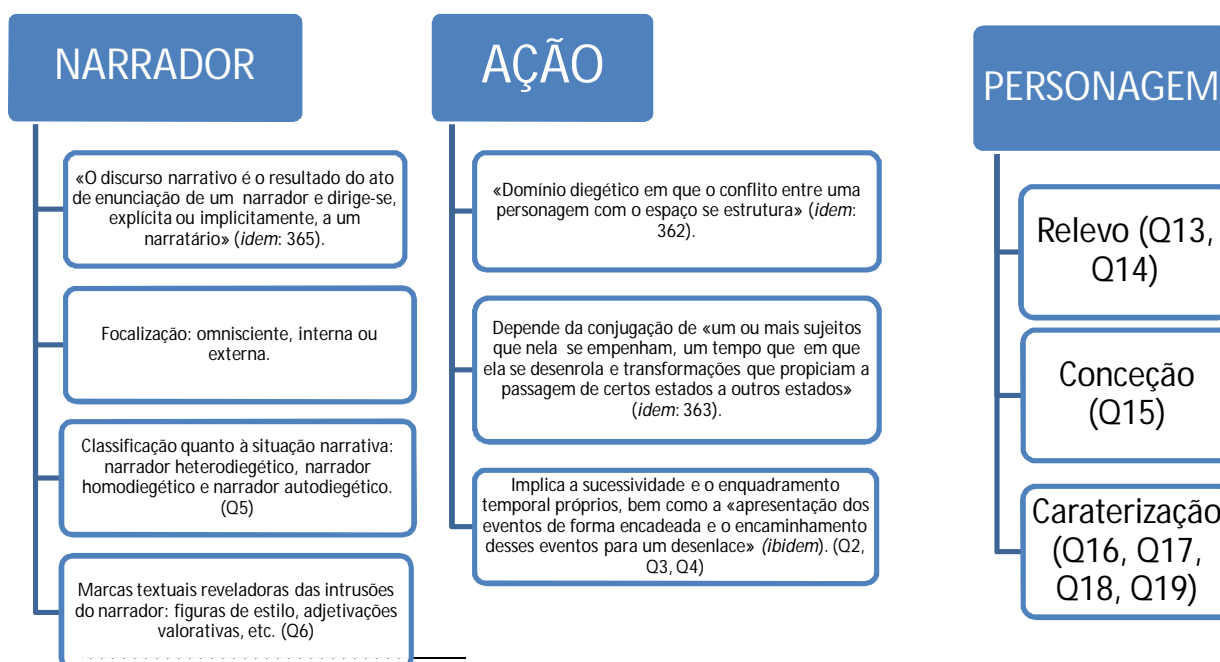
Quadro C – Lista descritiva dos objetivos do questionário de literacia informacional e computacional respondido pela amostra.



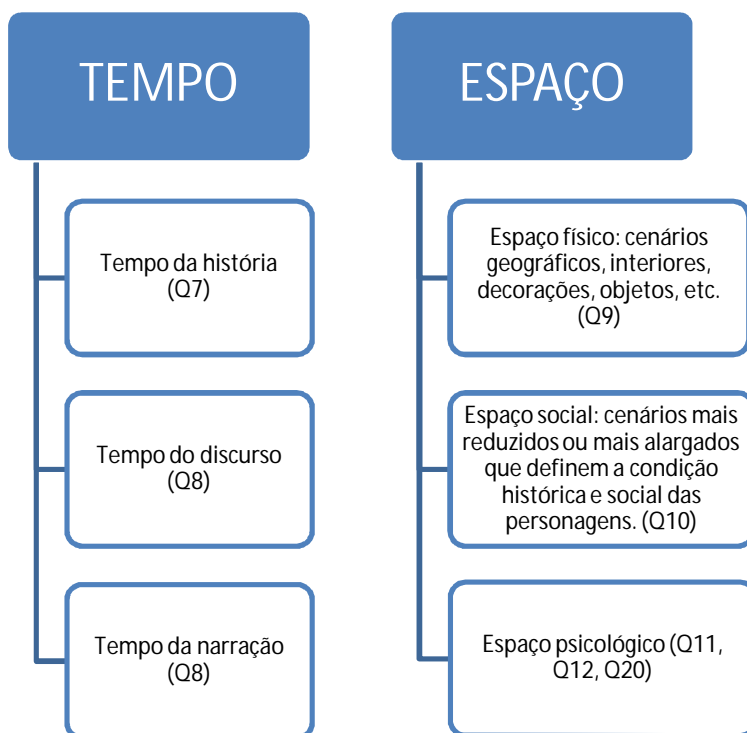
4. Feitos os inquéritos por questionário, seguiu-se a quarta fase da investigação, aplicando-se o pré-teste de competências de leitura e compreensão do texto literário, particularmente do texto narrativo, a primeira tipologia a estudar (cf. Anexo C: C12 a C16). Este teste pretendeu ser um diagnóstico de competências e conhecimentos já adquiridos pelos alunos em aprendizagens anteriores à experiência, no caso do grupo experimental 1 num primeiro momento, e no caso do grupo experimental 2 num momento posterior ao da experiência aplicada ao primeiro.

A docente investigadora elegeu o modo narrativo¹⁰ para diagnosticar competências de leitura e compreensão na amostra, por se tratar da primeira tipologia textual a abordar nas aulas de ambos os grupos e porque este é o modo privilegiado dos programas de Língua Portuguesa, com especial ênfase para o ensino básico (atendendo ao nível de escolaridade dos alunos). Para tal, foi selecionado um excerto de uma obra literária de autor português, adotando-se como critério de seleção uma “história” que captasse a atenção dos alunos através da reunião de algumas características como o aspeto ficcional, alguma comicidade e imprevisibilidade da história e o dinamismo conseguido pela diversidade de modos de representação do discurso. Partindo da representação teórica que estabelece que «a narrativa literária estrutura-se em dois planos fundamentais: o plano da história relatada e o plano do discurso que a relata, articulados num ato de enunciação que é a instância da narração» (REIS, C., 2008:345), pretendeu-se contemplar neste questionário as categorias narrativas que integram os diferentes níveis «que obviamente não devem ser encarados como domínios isolados, mas como estratos funcionais em processo de interação» (*ibidem*). No esquema que se segue estão representadas as categorias narrativas sobre as quais se centrou a grande maioria das questões, bem como os aspetos que permitem caracterizá-las e detetá-las nos textos do modo literário a que dão sentido e forma.

Quadro D - Esquema hierárquico das características e dimensões de análise das categorias da narrativa previstas nas questões (Q) que constituem o pré-teste de competências de interpretação do modo narrativo.



¹⁰ Com a orientação da moderna teoria da literatura, podem apresentar-se três níveis de descrição da literatura: um deles é precisamente «o nível dos modos do discurso, entendidos como categorias abstractas, transhistóricas e encerrando virtualidades não exclusivamente literárias», seguido dos níveis dos géneros e dos subgéneros literários.» (REIS, C., 2008: 238).



Embora não se abarcassem todos os aspetos dignos de análise referentes às categorias da narrativa, os mais relevantes e identificáveis pelos alunos deste nível de escolaridade foram listados e tratados de acordo com o texto em questão. As restantes questões (Q21 a Q30) centraram-se exclusivamente no discurso, o «enunciado verbal que veicula a história, designadamente [o] conjunto dos componentes linguísticos (e também translinguísticos que o materializam» (*idem*: 364), ou seja, a forma através da qual o leitor receciona o texto e percebe a história. O primeiro contacto que o leitor estabelece com o texto é um contacto material, ainda sem descoberta de sentidos (pelo menos aqueles que convergem para uma compreensão da história no seu todo), sem realizar a análise interpretativa complexa que permite apreender a história através do discurso do narrador. Um leitor experiente poderá (e deverá) ler o texto de forma mais competente, porquanto conseguirá “resolver” a complexidade da relação entre o discurso e a história logo numa primeira leitura, mas um aluno que não tem hábitos de leitura não está motivado para os desenvolver e ainda manifesta dificuldades cognitivas (cuja comprovação os terá colocado num curso de carácter mais prático com currículo e programas específicos) não está capacitado para realizar essa leitura “completa” e demorará mais tempo a consegui-lo. Por isso, os professores costumam solicitar a repetição da leitura atenta, muitas vezes seguida já do fornecimento de pistas de orientação de leitura para que os estudantes saibam o que procuram no texto e o leiam “por objetivos”.

Apesar desta ordem “natural” de apreensão do texto, o que qualquer aluno procura quando se propõe realizar a leitura de narrativas é a compreensão da história. Na escola básica portuguesa, há uma tendência (de utilização, embora nem sempre motivadora) para a abordagem de textos narrativos precisamente porque, para além de se tornar mais fácil e célere o conhecimento da “história”, é também menos complexo o trabalho de condução proporcionado pelo docente. Isto é possível graças às propriedades fundamentais dos textos narrativos, explicadas por Carlos Reis (2008: 346-351):

- a exteriorização: processo conseguido pela alteridade do narrador em relação à história contada, podendo o leitor identificar os universos criados pelas personagens (uma das quais podendo coincidir com o narrador, como acontece no texto do pré-teste), pelos espaços e ações;
- a tendência objetiva: mesmo no domínio do ficcional, o narrador tem a responsabilidade de fornecer os dados concretos da história ao leitor – as figuras, os lugares e os acontecimentos são dados a conhecer, por vezes com um pormenor absolutamente convincente;
- a sucessividade: diz respeito à dinâmica muito particular da narrativa que vai tecendo as relações entre os vários elementos num crescendo e num amontoar de informações cada vez mais significativo e a precipitar-se no que se espera que seja o desenlace.

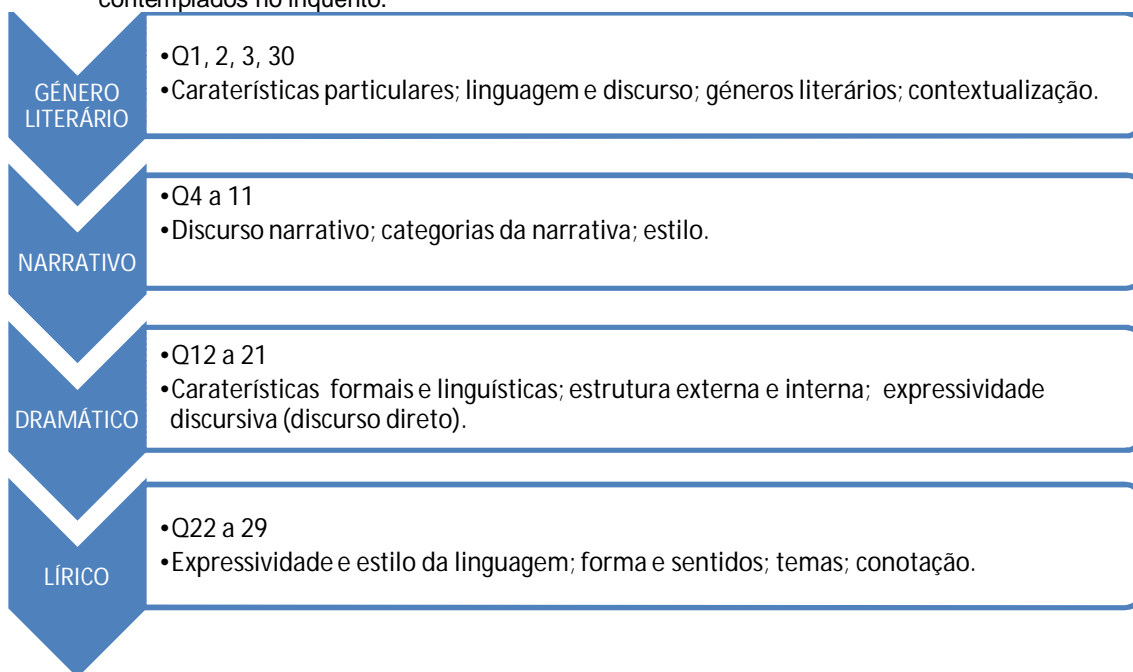
As expectativas de leitura dos alunos passam pela observação destas propriedades estruturais, e quase nunca (embora já contem com esse trabalho nas aulas de literatura) na resposta ao “como?” - a forma como o texto se constitui num todo coeso e coerente, repositório de sentidos, contextos e temas sociais e morais. O trabalho mais difícil do professor será o de levar os alunos a conhecer e a analisar as conexões entre os procedimentos linguísticos e estilísticos e a identificação das categorias da narrativa.

5. Após a aplicação da experiência no grupo experimental 1 em simultâneo com a metodologia convencional no grupo experimental 2 (equivalente ao primeiro período do ano escolar), os alunos que integram a amostra responderam a um pós-teste (cf. Anexo C: C17 a C21) com um questionário muito semelhante ao do pré-teste, privilegiando-se o modo narrativo para, assim, se poderem tirar ilações da evolução entre o primeiro e o segundo. Para manter os alunos “presos” ao contexto, selecionou-se o excerto que imediatamente precede o do pré-teste. Esta escolha permitiu também a elaboração de um questionário próximo do primeiro, de forma a evitar desvios às conclusões a retirar da compreensão que os alunos fazem quando confrontados com

uma sequência narrativa contínua e coerente. A formulação das questões obedeceu, portanto, à ordem e ao método adotados no pré-teste, contemplando-se as categorias da narrativa representadas no quadro D (páginas 54 e 55).

6. Durante o segundo e o terceiro períodos escolares, a amostra desenvolveu atividades de aprendizagem e comunicação com os outros modos literários, nomeadamente o modo dramático e o modo lírico. Daí que o teste final de compreensão do texto literário tenha abarcado um questionário alargado e diversificado, com o objetivo de avaliar as competências dos alunos e a eficácia da utilização das TIC enquanto instrumento pedagógico relevante para a comunicação com a literatura. Um teste final teria, logicamente, que contemplar a abordagem realizada ao longo da experiência e ser esclarecedor no que diz respeito aos resultados da amostra e na comparação inerente entre os dois grupos. No gráfico que se segue, procurou-se representar a lógica sequencial e evolutiva das questões constantes do teste final (cf. Anexo C).

Quadro E – Representação da distribuição das questões (Q) pelos géneros literários contemplados no inquérito.



7. A amostra foi, finalmente, sujeita a um inquérito por questionário fechado no âmbito da caracterização da literacia informacional e tecnológica no contexto educativo, revelando as reais potencialidades de cada um dos recursos tecnológicos utilizados em sala de aula de Português, e em que medida foram os mesmos relevantes para a sua aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à comunicação com textos literários.

1.3. Metodologia da Investigação

A investigação que se intentou levar a cabo procurou estudar um fenómeno atual no seu contexto real, sendo que os limites entre a ocorrência/ observação do fenómeno e o seu contexto não foram sempre totalmente evidentes. Isto significa que na prossecução deste estudo de caso a estratégia delineada fixou-se na resposta à questão «como?», no problema de investigação apresentado:

Como podem as TIC contribuir para uma melhor capacidade interpretativa de textos literários em contexto escolar?

Foi dada uma importância acrescida ao processo de condução das aulas de Português, procurando-se apurar resultados concretos no desenvolvimento de competências interpretativas no domínio da literatura por parte dos alunos através de testes de conhecimentos concebidos para o efeito. Na definição deste problema de investigação, a experiência profissional da investigadora (enquanto docente e formadora nas áreas de Língua e da Literatura Portuguesas), bem como as situações atuais a ela ligadas, foram determinantes. No entanto, e visto que a intenção foi estudar um novo procedimento em contexto de sala de aula e observar as suas implicações na aprendizagem de grupos particulares de alunos, tal experimentação seria mais difícil ou mesmo inviável não fosse a preparação teórica (e prática, a título pessoal e intensivo) da investigadora. A revisão da literatura respeitante a esta área de estudo, quer de natureza teórica, quer de natureza investigativa, embora em número reduzido, constituiu uma componente fundamental do processo de investigação, principalmente aquando da conceptualização e da delimitação do problema.

A investigação será descrita à luz de uma metodologia mista, aliando os métodos qualitativo e quantitativo. O facto de se pretender «uma descrição “rica” e rigorosa do caso que constitui o objeto de estudo» (CARMO & FERREIRA, 2008) leva à adoção de uma metodologia que permita, por um lado, a observação acompanhada e detalhada do fenómeno, o que neste caso constitui uma técnica absolutamente habitual (considerando o carácter presencial e assíduo da interação entre investigadora e participantes) e, por outro lado, a apresentação de dados a partir dos quais se possa generalizar minimamente os resultados investigados, uma vez que a abordagem quantitativa se baseia na inferência estatística (MCQUEEN & KNUSSEN, 2002). Assim, para tornar o plano de investigação mais “sólido”, propõe-se fazer uma

triangulação de dados e simultaneamente uma triangulação metodológica, numa lógica de diversificação e enriquecimento da realidade empírica, devendo, conseqüentemente, utilizar-se diferentes métodos de observação da realidade. Procurar-se-á, desta forma, compreender melhor o fenómeno e alcançar resultados mais seguros, evitando enviesamentos que possam comprometer os resultados da investigação (REICHARDT & COOK, 1986). Para tal, intercalar-se-ão os resultados da inferência estatística resultantes do tratamento de dados obtidos a partir dos inquéritos por questionário, com as observações recolhidas durante os períodos de aplicação da experiência.

Retomando a planificação do estudo de caso, esta obedeceu a uma sequência de lógica gradativa (YIN, 1988). A partir do problema formulado, a investigadora definiu as proposições que focalizariam a sua atenção sobre as observações a realizar durante o estudo:

Proposição 1: O perfil da amostra aponta para um domínio pouco desenvolvido das competências de leitura/ compreensão escrita de textos literários.

Proposição 2: Os grupos de alunos seleccionados para amostra utilizam o computador com muita frequência e com bastante proficiência (sobretudo em contexto privado), facto que constituirá uma mais valia significativa aquando da aplicação da experiência, que recorre ao uso preponderante dos computadores.

Proposição 3: Os participantes na experiência ainda não reconhecem as potencialidades e diversidade das tecnologias de informação e comunicação em contexto escolar, sobretudo em disciplinas como o Português.

Proposição 4: A aplicação de uma metodologia de ensino com recurso às TIC nas aulas de Língua Portuguesa/ Literatura pode contribuir para a motivação dos alunos e, conseqüentemente, para a leitura e boa comunicação com os textos literários.

Proposição 5: Os participantes no estudo reconhecem e apreciam a influência da utilização das TIC na evolução da sua motivação e no seu desempenho nas aulas de Língua Portuguesa/ Literatura, bem como no desenvolvimento das suas competências de leitura e comunicação com textos literários.

1.3.1. Sujeitos da Investigação – caracterização da amostra

Como referido aquando da descrição da primeira fase da investigação (subcapítulo 1.2 na Parte II), a amostra da experiência correspondeu às turmas lecionadas pela docente/ investigadora para que esta pudesse trabalhar diretamente com os alunos e, tratando-se de um estudo de caso, conseguisse fazer observações diretas e frequentes do estudo em causa. Também foi já mencionada a divisão da amostra em dois grupos, de acordo com as turmas 1 e 2 dos Cursos de Educação e Formação da área da Instalação e Manutenção de Sistemas Informáticos.

Conforme foi explicitado anteriormente, a turma CEF2 constituiu o grupo experimental 1, com o qual foram operacionalizados conceitos inovadores no âmbito da comunicação com textos literários em contexto educativo, através da utilização de ferramentas tecnológicas adequadas, durante todo o ano letivo. Importa conhecer o perfil sociocultural e académico destes alunos para melhor perceber a pertinência que a inovação metodológica tendo as TIC como cenário pode adquirir.

Enquanto Diretora de Turma deste grupo particular, o processo de caracterização fez obrigatoriamente parte das funções da docente que, enquanto investigadora, aproveitou as informações recolhidas para a representação do seu perfil.

Esta turma era constituída por sete alunos e quatro alunas, nenhum deles repetente e todos a frequentarem o 2º ano do curso supra designado no ano letivo de 2009-2010.

A partir do mapa de caracterização utilizado (cf. Anexo A - figura 10), verificou-se que mais de metade da turma estava fora da escolaridade obrigatória no início do ano letivo, o que significa que (de acordo com a legislação em vigor à data da caracterização), mais de metade dos alunos tinham perfeito já os 15 anos de idade até ao dia 15 de setembro de 2010. Efetivamente, apenas quatro tinham ainda 14 anos.

Relativamente ao agregado familiar, é de salientar que à exceção de 4 dos pais destes alunos que têm o 4º ano de escolaridade, todos os outros apresentam o 6º ano como habilitações literárias. Já as mães apresentam, de uma maneira geral, níveis de escolarização superiores, sendo que 3 completaram o 12º ano e outras duas frequentaram o ensino secundário. As idades destes familiares diretos rondavam, então, entre 36 e os 51 anos. Quanto às profissões, à exceção de um ourives, a maioria dos pais desempenha ocupações essencialmente de esforço físico, ligadas à construção civil e outras áreas. Por seu turno, a maior parte das mães é doméstica,

havendo apenas quatro empregadas por conta de outrém e uma desempregada. Todos estes alunos têm irmãos a partir dos 8 anos, quase todos em idade escolar, exceto 3 que já se encontram a trabalhar. De referir ainda que todos estes alunos vivem com os pais, salvo duas alunas que não apresentam quaisquer informações sobre o pai, e que apenas vivem com a mãe, irmãos ou avó.

No que concerne a situação escolar deste grupo, quando inquiridos sobre as disciplinas preferidas, há uma tendência particular para algumas disciplinas relacionadas com o curso e, por conseguinte, com a Informática, embora a Matemática e a Língua Portuguesa também sejam referidas. São estas últimas as mais referenciadas nas respostas às disciplinas que oferecem mais dificuldades, incluindo-se ainda o Inglês. Estes alunos apontam como principais causas para as dificuldades a estas e a outras disciplinas a falta de estudo, de atenção e de motivação, bem como as situações de indisciplina. A maioria já ficou retida duas vezes, entre o quarto e o oitavo anos de escolaridade, havendo mesmo um caso de três retenções em anos anteriores. Alguns admitem não gostar de estudar, mas admitem fazê-lo “às vezes”, pelo menos cerca de uma hora, e sobretudo em casa. Os tempos livres ocupam-nos a ouvir música, a ver televisão e a praticar desporto, não se registando quaisquer hábitos de leitura para além do que realizam nas aulas ou no contexto escolar.

A outra parte da amostra foi constituída pelos alunos da turma CEF do 1º ano (cf. Anexo A – figura 9), ou seja, a começar o curso de educação e formação de dois anos. À data de realização deste estudo estes jovens tinham entre os 14 e 15 anos de idade, estando todos dentro da escolaridade obrigatória e não havendo nenhum repetente do ano anterior (até porque estavam a integrar este curso pela primeira vez).

A análise dos gráficos respeitantes ao agregado familiar destes alunos permite concluir que todos os indivíduos vivem com pelo menos um dos pais, à exceção de dois cujos pais faleceram e um outro cujos pais estão divorciados. A idade dos pais está compreendida entre os 42 e os 63 anos e as habilitações literárias dos mesmos alternam apenas entre o 4º, o 6º e o 9º anos de escolaridade. As profissões são variadas, mas sobretudo de carácter oficial, havendo apenas um técnico especializado. Quanto às mães, as idades vão dos 36 aos 47 anos e, à semelhança dos pais possuem o 4º, o 6º e o 9º anos de escolaridade; são todas empregadas por conta de outrem à exceção de uma que é cabeleireira e de outras três desempregadas. Todos estes alunos têm irmãos – dois deles com três -, a maioria com idade escolar, com quem coabitam.

Relativamente à situação escolar desta parte da amostra, relevam as retenções destes alunos, em dobro para quase todos e a maior parte já no segundo/ terceiro ciclos. Quanto às disciplinas, a preferência esmagadora é a Educação Física; já as

disciplinas nas quais evidenciam as maiores dificuldades são a Matemática, a Língua Portuguesa e o Inglês. Estes jovens apontam a falta de estudo e de concentração como a principal causa para as dificuldades sentidas. Quando inquiridos sobre a profissão que gostariam de ter, é pertinente verificar que apenas dois se referem à área da informática (técnicos), sendo que os restantes nomeiam ofícios que não exigem níveis de formação tão elevados. Admitem que precisam de estudar para conseguir ter uma profissão digna, mas para eles a escola é fundamentalmente um lugar de convívio com os amigos. A maior parte diz que prefere estudar em casa, e os que admitem estudar apenas o fazem nas vésperas das avaliações; já os que confessam não gostar de estudar, dizem que as disciplinas são muito difíceis e que passam muitas horas na escola, o que lhes provoca algum desgaste face ao estudo. Nos tempos livres, estes alunos elegem a prática do desporto, a televisão e os jogos de computador como atividades preferidas e mais frequentes.

1.3.1.1. Preparação e desenvolvimento das atividades pedagógico-didáticas

A professora de Língua Portuguesa, sendo também Diretora da turma experimental, iniciou o contacto com a turma através dos documentos de caracterização dos alunos, bem como de outras informações anexas aos processos individuais. Desta forma, pôde tomar conhecimento prévio com alguns fatores socioculturais e também com certos dados relativos ao percurso escolar dos alunos. Esta preparação foi igualmente importante para conhecer características, hábitos e preferências dos jovens com quem se iria criar uma relação pedagógica, e mais significativa se tornou quando se acreditou que o processo de ensino e aprendizagem se iria revestir de uma novidade que envolve competências muito para além das esperadas para a disciplina. A frequência de um curso da especificidade requerida era já uma mais valia, mas nem sempre a opção (ou imposição, em certos casos) de estudos corresponde efetivamente a um gosto particular pela área. Constatou-se que alguns alunos se sentiam atraídos pela informática e pelas ferramentas tecnológicas à sua disposição, sobretudo porque estas respondem cada vez mais eficazmente aos seus interesses de entretenimento, nomeadamente a música, os vídeos e os jogos. O uso de determinados recursos Web era tão habitual para alguns deles, que já o faziam espontaneamente, facto que se tornava ideal para o estudo em questão, pois a capacidade de adaptação a qualquer instrumento multimédia não constituiria qualquer

problema. Este à vontade não era, evidentemente, homogéneo, por diversos motivos que se prendiam com a falta generalizada de interesses (convertendo-se, por vezes, em resistência e indisciplina), com dificuldades de aprendizagem e de concentração e com a impossibilidade de desenvolver ou continuar essas competências para lá dos muros da escola devido à falta de condições materiais e físicas (sem acesso à Internet ou mesmo sem computador¹¹). De qualquer forma, apesar da evidência destas características decorrente apenas da observação da documentação disponível, o contacto directo com os alunos e a sua confrontação com uma nova metodologia de ensino poderia fazer mudar mentalidades e comportamentos, pelo menos os não dependentes de condições exteriores.

Feita a “pré-preparação”, aquando da primeira aula com a turma, a professora/ investigadora auscultou os alunos quanto à disponibilidade em colaborar no projeto, revelando algumas das contribuições esperadas. Foi-lhes perguntado também se, tratando-se de um curso cuja componente prática incidia sobre a informática, as componentes sociocultural e científica haviam, no primeiro ano, empregado com frequência ferramentas multimédia e tecnologias de informação na sala de aulas. Responderam que era habitual recorrerem à Plataforma *Moodle* para resolver exercícios e realizar atividades, sobretudo nas disciplinas da área científica, e que os professores destas disciplinas haviam usado, uma ou outra vez, o quadro interativo em aulas práticas, mas nada de muito significativo. Quando era requerida pesquisa, usavam o computador portátil nas aulas das componentes sociocultural e científica, decorrendo as aulas da componente prática nas salas de informática, convenientemente preparadas para a sua formação. Quanto às aulas de Língua Portuguesa, disciplina inserida na componente sociocultural, a breve descrição tecida apontou para um predomínio do método tradicional baseado na excessiva exposição do professor em detrimento do envolvimento do aluno – que mais se nota num aluno de CEF com as características já apontadas, nomeadamente o alheamento e o desinteresse mais visíveis em relação aos assuntos escolares.

Perante a novidade da solicitação e da promessa de aulas inovadoras, a maioria manifestou vontade e entusiasmo em cooperar e só alguns, embora não o tenham declarado abertamente, mostraram algumas reservas que poderiam também traduzir-se em desconfiança ou falta de segurança em embarcar em algo tão novo. Apesar de tudo, os mais entusiastas mostraram-se logo muito curiosos e empáticos

¹¹ Esclareça-se que oito destes onze alunos mantinham o computador portátil decorrente da inscrição no *Programa e-Escolas* no ano letivo de 2008-2009, e que o usavam regularmente em casa para, por exemplo, aceder à Internet. Apenas dois alegaram que também haviam recebido o computador, mas que este se «avariou» ou «deixou de funcionar» e um outro apontou o facto de a zona onde habitava não captar rede suficiente para poder usar a Internet.

com a ideia, emitindo comentários que iam no sentido do “o quê?” e do “como?”. Para eles talvez ainda fosse difícil imaginar-se a ter as aulas de Língua Portuguesa quase integralmente *com* o computador, tal como o fazem nas aulas práticas, ou sequer pensar no tipo de ferramentas disponíveis que podem proporcionar a aprendizagem efetiva e estimular a procura autónoma de conhecimento.

Preparado o terreno da sensibilização, era altura de pôr a experiência em marcha. Na aula seguinte, a turma preencheu o questionário de interesses e comportamentos relativamente à escola e em particular à aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa. Fê-lo sem problemas e sem grandes hesitações. Respondeu também ao questionário de literacia informacional e computacional, mas neste já evidenciou alguma estranheza relativamente às designações de certas ferramentas tecnológicas com as quais não tinham ainda tomado contacto, como depois se constatou. Seguidamente, a professora/ investigadora apresentou-lhes o blogue criado por si que iria servir de “cenário” de trabalho ao longo do ano letivo. Aí publicar-se-iam textos de leitura orientada (já publicados na Internet e com o devido respeito pelos direitos de autor), ficheiros de tipos diversos com materiais produzidos pela professora e recolhidos da Internet e de outros recursos, vídeos e imagens e, o mais importante de tudo, os trabalhos realizados pelos alunos disponíveis para comentário e heteroavaliações. Este seria um espaço de trabalho, mas também de cooperação, de acompanhamento da turma *pela turma* e pela professora, obviamente. O que mais “tocou” estes jovens terá sido, provavelmente, o facto de terem um espaço deles, um *sítio Web* personalizado, criado propositadamente para lhes oferecer condições de trabalho especiais e extraordinárias.

Aproveitando o clima de entusiasmo e motivação, após alguns momentos de exploração individual do blogue, a professora/ investigadora solicitou que colaborassem na resposta ao questionário que se adivinhava mais problemático e exigente: o pré-teste de competências de compreensão do texto literário, designadamente o género narrativo. Imbuídos do espírito de autoconfiança que o blogue lhes havia despertado, “atiraram-se” à leitura do texto e à seleção adequada da resposta (escolha múltipla). Durante o preenchimento, houve dispersão, dúvidas (que não foram atendidas, uma vez que os resultados do teste deveriam ser fiéis ao desempenho do aluno, diagnosticando-lhe o nível de competências), por vezes sensações de familiaridade com os conteúdos abordados, mas nenhuma reação contestatária, felizmente. Nestas primeiras aulas, era importante conquistar a motivação e a disponibilidade dos alunos, para que estes se predispussem a colaborar no preenchimento de documentos que não iriam influenciar diretamente a sua avaliação na disciplina. Infelizmente (e a experiência de ensino da investigadora

assim o tem comprovado), os jovens esperam muitas compensações pelo simples facto de cumprirem o que devia ser absolutamente natural (como o espírito colaborativo), sendo difícil inculcar-lhes o valor do mérito *pelo mérito*, daí a preocupação em que se mantivessem participativos.

As duas aulas seguintes serviram para experimentar as condições de trabalho a que o grupo de trabalho se iria habituar ao longo do ano. Com as salas de informática ocupadas no horário das aulas de Língua Portuguesa, eram requisitados computadores portáteis para as salas onde decorreriam as aulas (para todos os alunos, à exceção de dois que sempre se fizeram acompanhar do seu), bem como projetor de vídeo, tela e duas a três extensões. Nada estava preparado nem organizado e os primeiros cinco a dez minutos (conforme o dinamismo dos alunos e a resolução das máquinas) eram passados a ligar todos os aparelhos e a procurar uma ligação à Internet. Este último procedimento nem sempre corria bem por se encontrar a rede demasiado sobrecarregada e alguns dos computadores da escola não terem suficiente capacidade de busca e manutenção da rede *wireless*. Perante a constatação de alguns entraves logísticos à concretização da tarefa nas aulas que se seguiram e ao longo de praticamente todo o ano letivo, alguns alunos optaram por levar o seu computador, como já anteriormente se disse, com o dispositivo de internet móvel. A professora/ investigadora também sempre se fez acompanhar deste dispositivo que lhe terá “salvado” pelo menos três aulas, devido a falhas de energia que impediram a rede de se restabelecer; nestes casos, as atividades eram projetadas na tela ou no quadro interativo (conforme a sala de trabalho) e os alunos participavam oralmente ou por escrito (em papel) de acordo com o que era solicitado. Há soluções que têm de ser improvisadas e desde que se consiga recuperar a aula, não será tão grave assim, contudo, a experiência com tecnologias vem provar que é necessário estar preparada para situações imprevisíveis, começando por conhecer muito bem o espaço, os recursos e os mecanismos de atuação.

1.3.2. Recursos tecnológicos utilizados na experiência

1.3.2.1. A WebQuest através de QuestGarden

A docente investigadora recorreu à aplicação virtual *QuestGarden* para a criação da primeira *WebQuest* com uma turma, no contexto do ensino e aprendizagem de uma obra literária nas aulas de Língua Portuguesa do 3º ciclo do ensino básico. A turma em questão foi o grupo experimental 1 selecionado para a introdução da experiência (cf. Metodologia), designada de CEF 2 (Curso de Educação e Formação do 2º ano) cujo plano de estudos obedece a programas curriculares específicos, incluindo a disciplina de Língua Portuguesa. O programa da disciplina oferece uma sugestão algo flexível da escolha das obras, autores e metodologias de leitura e ensino das mesmas, pelo que se optou por definir como obra de leitura extensiva para o módulo respeitante ao texto narrativo, a adaptação de João de Barros de *Viagens de Gulliver*. Considerando o perfil da turma (cf. Metodologia) e a diversidade de versões da obra em questão, concluiu-se da necessidade de tornar os alunos mais esclarecidos e preparados para a leitura e interpretação do texto, de uma forma dinâmica e estimulante, mas simultaneamente acessível, simplificando ao ponto de se poder afirmar que esta ainda não constituiu uma *WebQuest* na plena aceção do seu significado, segundo advogam os autores mencionados no enquadramento teórico (cf. pp. 29-32).

Ao seguir o modelo proposto por Dodge, da *QuestGarden*, o trabalho fica facilitado pois o preenchimento de cada componente obedece a um processo evolutivo que auxilia a sua própria conceção. Assim, ao abrir a página pode ver-se na barra lateral esquerda a disposição dos “separadores” que vão estruturar a atividade, às quais se pode aceder a qualquer momento para o esclarecimento de dúvidas e a compreensão inequívoca do trabalho a desenvolver (figura 11, Anexo A).

Nesta mesma figura, pode ler-se o conteúdo da Introdução, espaço dedicado à criação do ambiente/ cenário e à contextualização da temática. Com a introdução, os alunos ficam “convidados” a descobrir os aspetos das vidas e obras destes autores que relevam para o estabelecimento da comparação entre ambos e as obras original e adaptada. O texto deve ser curto e agradável, mas deve já incitar à descoberta e à procura de respostas.

Segue-se a Tarefa que apesar de dever ser a «essência da *WebQuest*» (CARVALHO, 2007: 302), digamos que terá sido a componente em que a docente investigadora menos investiu por dois motivos essenciais: por um lado, a inexperiência

na criação de *WebQuest* e a falta de rigor a ela associada; por outro lado, a necessidade de criar condições apelativas e familiares a alunos com um perfil escolar tão particular. Daí que esta tarefa tenha incidido na pesquisa e que só muito discretamente se tenha aludido ao desafio pretendido que, no fundo, se centraria nas motivações de João de Barros para a adaptação da obra de Swift, partindo da comparação entre autores e contextos históricos e sociais (figura 12, Anexo A).

Houve, portanto, um investimento superior na componente designada de Processo, que «deve apresentar claramente as etapas a seguir, as fontes a consultar e as ferramentas para organizar a informação (Dodge, 1999^a)» (CARVALHO, 2007: 302). Para além da clareza, apostou na simplificação das instruções, para os alunos não perderem o essencial nem a motivação. Os itens da grelha de avaliação do processo propostos por Dodge (1999) (*op. cit.* CARVALHO, 2007: 303) foram quase todos cumpridos, pelo que se poderá concluir da eficácia desta etapa: existe definição e adequação dos papéis do grupo; a formação dos grupos está especificada; há orientação nas atividades em que os elementos do grupo interagem ou analisam dados; são sugeridos modelos ou estruturas para a forma de conceber o trabalho; o processo coincide *grosso modo* com a tarefa (apesar da simplificação desta última); há adequação do vocabulário ao nível etário e de aprendizagem dos alunos e a forma de tratamento utilizada privilegia o uso do pronome pessoal; a disposição das instruções obedece a uma forma esquematizada com lista numerada; finalmente, as hiperligações são disponibilizadas à medida da sua necessidade e pertinência (figuras 13 e 14, Anexo A).

Como se pode constatar pela leitura do quadro de avaliação na figura 15 (Anexo A), encontram-se especificados os critérios para o desempenho e para o conteúdo, tratando-se de uma avaliação individual, embora um dos parâmetros se centre na interação com o grupo de trabalho. A docente investigadora considerou esta etapa uma das mais importantes e aconselhou mesmo os estudantes a lê-la e a “digeri-la” antes de começar a fazer o trabalho – esta informação dá-lhes uma perceção correta e rigorosa da sua avaliação, servindo ainda como orientação para a sua autoavaliação durante o cumprimento da atividade.

Na Conclusão (figura 16, Anexo A), apresenta-se a síntese do que os alunos alcançaram ou deveriam ter aprendido com a atividade, lançando-se ainda o mote para as tarefas subsequentes a realizar na disciplina, dado o seu caráter de contextualização e sistematização de dados relativos a autores e suas obras literárias. Optou-se mesmo por chamar a atenção para a importância do conhecimento do *onde*, *como* e *porquê* do nascimento da obra literária, para melhor compreender o que nela se lê, o que dela se aprende e conhece. A *WebQuest* provou ser uma forma

interessante e motivante de levar os alunos a descobrir autonomamente o valor histórico, social, cultural e humano de qualquer texto literário, original ou adaptado.

A docente investigadora utilizou este sistema para elaborar três *Mini Quests* no âmbito da lecionação do módulo dedicado aos textos expressivos e poéticos no grupo experimental 2 designado de CEF 1 (cf. Metodologia). A proposta de trabalho teve por base a divisão da turma (de apenas sete elementos) em três grupos para o desenvolvimento de uma atividade de interpretação e captação de sentidos de três poemas selecionados de autores portugueses. Os objetivos principais passaram por levar os alunos a realizar leituras autonomamente, a compreender a formulação e o caráter não aleatório das questões, entendendo-as enquanto orientações numa lógica sequencial, cujas respostas procurassem formar um texto coeso e coerente, reflexo do trabalho de análise subjetiva e colaborativa de cada grupo. Para tal, sempre que entendeu fundamental suportar a compreensão de uma questão com informação teórica ou exemplificativa, a docente incluía uma hiperligação para consulta ou seleção de determinado conteúdo. Esta atividade não pretendeu desenvolver apenas competências específicas da disciplina, mas também competências atitudinais, sobretudo o grau de motivação com que é realizada. De referir que esta proposta foi apresentada já no terceiro período escolar, tendo os alunos já tomado contacto com uma *WebQuest* no segundo período e estando já sensibilizados e motivados para as aulas de Língua Portuguesa com as TIC.

Ao grupo A coube a leitura e interpretação do poema «Expressão» de Sebastião da Gama (figura 17, Anexo A). As aulas anteriores haviam sido dedicadas à relação entre forma e conteúdo de textos poéticos, daí que as orientações aqui fornecidas procurassem estabelecer ligações entre aspetos formais (por exemplo a pontuação) e o seu significado ao nível da compreensão de sentidos do poema. No final da página dedicada à tarefa foram incluídos apontadores para páginas Web (cuja visualização é possível nas atividades das figuras 18 e 19, Anexo A) – os alunos não sentiam obrigatoriedade na consulta em todas as questões, pois o objetivo era precisamente o de perceberem quando tinham que a realizar para obter respostas.

O «Poema do Coração» de António Gedeão foi lido e analisado pelo grupo B, constituindo um excelente exemplo de interpretação de sentidos denotativos e conotativos. Embora o assunto já tivesse sido abordado aquando da leitura de textos na aula, procurou-se levar os alunos a identificar e explicar esses sentidos, recorrendo às hiperligações oportuna e necessariamente para esclarecimento ou fundamentação das suas respostas.

O grupo C leu o poema de Miguel Torga, «Viagem», provavelmente o poema mais exigente dos três, embora as orientações de leitura fossem consentâneas com o

grau de dificuldade das anteriores. Esta análise seguiu o mesmo esquema das anteriores no que se refere à interpretação de sentidos e à relação entre elementos estruturais, estilísticos e imagéticos presentes no poema (figura 20, Anexo A).

OBSERVAÇÕES/ NOTAS DE CAMPO

23/05/2010, 2ª feira, 9h00

Perante a apresentação das atividades e a formação dos grupos de trabalho, os alunos não manifestaram qualquer reação de surpresa ou negação, embora fosse evidente por parte de alguns alunos sinais de sono e cansaço indicativos de falta de descanso durante o fim de semana (o perfil destes alunos comprova as longas horas passadas ao computador a jogar e a falta de regulação paternal eficaz).

Cada um dos grupos trabalhou com pelo menos dois computadores, elaborando o trabalho de apresentação num e consultando a Mini Quest e as páginas disponibilizadas noutro. Nesta aula não ocorreram dificuldades de ligação à Internet e não houve qualquer problema técnico ou logístico.

Como se esperava, todos os grupos requereram a imediata atenção e explicação da docente, pois diziam «não estar a compreender o que a professora queria». Por experiência, sabemos que a explicação particular/ em pequeno grupo, usando um discurso menos globalizante e, portanto, mais esmiuçado, é mais eficaz e transmite mais segurança aos alunos. Desta forma, a docente percorreu todos os grupos, detendo-se mais no A e no C, por perceber que as dificuldades eram mais e que o grupo B tinha um elemento mais sensibilizado para a leitura e interpretação do texto poético que logo começou a tirar as suas próprias elações para as quais apenas necessitava de corroboração.

Embora tivessem já adquirido alguma autonomia na leitura e resolução de problemas, o perfil destes alunos não lhes permite realizar inferências com confiança, daí que haja uma constante procura da ajuda da professora. Esta optou por ler em voz alta todos os poemas – os alunos gostam que lhes sejam lidos os textos e confessam que a perceção dos seus sentidos se altera no momento da audição. Se, de uma maneira geral, os estudantes continuam muito dependentes da professora e pouco habituados a ter iniciativa, nestes essa situação agrava-se, no entanto, pior seria a apatia que costuma reinar nos Cursos de Educação e Formação. Uma das principais características destes alunos é a dificuldade de concentração que muitas vezes é impeditiva de uma compreensão global dos objetivos e obriga a que a docente repita e reformule inúmeras vezes as explicações (facto a que não oferece resistência, pois ao

adotar esta metodologia de ensino, optou por evitar, sempre que possível, a indicação do modo de resolver as questões, preferindo explicar e reformular muitas vezes). Uma das estratégias que tem vindo a melhorar a atenção e a motivação dos alunos nas aulas é o aspeto visual das atividades, inscritas num contexto de utilização constante das tecnologias. Estes “nativos digitais” já não toleram a lecionação de aulas centradas na figura do professor que debita matérias, faz perguntas às quais acaba por responder – os alunos anseiam pela oportunidade de aliar as aprendizagens “obrigatórias” das aulas aos seus domínios de interesse e de interação quotidiana.

Houve mais dificuldades em manter coesos e empenhados os grupos A e C e neste último, inclusivamente, a professora teve de intervir com mais autoridade para impedir que o estado efusivo de um dos alunos culminasse em indisciplina. Pelo contrário, o grupo B manteve-se mais responsável e progressivamente mais autónomo, muito graças ao elemento supra mencionado que instigou os seus pares à discussão e à concretização de um produto final eficaz e favorável à avaliação dos elementos.

O grupo B foi o primeiro grupo a terminar o trabalho, tendo os restantes grupos terminado mesmo no final da aula, embora o grupo C já descurasse as respostas às últimas duas questões. Da observação presencial e da correção dos trabalhos, todos elaborados em PowerPoint (escolha dos alunos) para facilitar a apresentação à turma e conferir o aspecto visual sempre tão desejado, a docente retirou as seguintes conclusões:

- embora alguns alunos nunca desenvolvam um grau de autonomia desejável, tendo em conta o perfil da turma e a continuidade desta metodologia nos últimos dois períodos escolares, considera-se que houve uma evolução positiva no desenvolvimento de atitudes mais dinâmicas e motivantes face à leitura e à interpretação crítica de textos no contexto específico da aula de Língua Portuguesa;

- houve aprendizagem através do processo de aquisição de competências, neste caso a leitura e a escrita, embora as dificuldades de interpretação e de expressão escrita (alguns alunos revelam mesmo muitos problemas neste domínio) condicionassem o interesse e o empenho dos alunos na resolução da tarefa;

- há alguma satisfação por parte dos alunos pelo “dever cumprido”, pela discussão minimamente satisfatória do trabalho em grupo e, sobretudo, pelo método de trabalho que passa pela utilização do computador e pelo recurso ao fator visual e interativo das TIC.

1.3.2.2. Exercícios interativos no *Hot Potatoes*

A docente recorreu à ferramenta *Hot Potatoes* para conceber exercícios interativos que permitissem a resolução *online* (no Moodle e nos blogues da turma) individual ou em grupo inseridos em atividades mais abrangentes sobre as várias competências de comunicação. Ficam aqui elencadas as atividades levadas a cabo e o tipo de exercício que permitiu complementá-las.

- Recuperação de conhecimentos prévios sobre representação teatral, funcionando a atividade como motivação para o estudo do texto dramático (CEF2), (figura 21, Anexo A).
- Desenvolvimento da competência da compreensão oral, aplicando os conteúdos ouvidos na resolução de exercício de completamento de texto sobre Teatro Medieval, como preparação para a introdução ao estudo do Auto da Barca do Inferno (CEF2), (figura 22, Anexo A).
- Partindo da leitura de textos informativos, verificação da aquisição de conhecimento teórico de base sobre épica camoniana na resolução de exercício de seleção do conceito associado à sua definição de uma lista pendente (CEF2), (figura 23, Anexo A).
- Desenvolvimento da capacidade de escuta, selecionando e tratando a informação ouvida na resolução de exercício de preenchimento de texto lacunar a partir da audição de uma entrevista radiofónica (CEF1), (figura 24, Anexo A).
- Desenvolvimento da competência da leitura, identificando palavras chave da temática do teatro e do texto dramático num texto narrativo lacunar (CEF1), (figura 25, Anexo A).
- Partindo da leitura de poemas e de textos informativos de suporte, resolução de exercício de seleção de sinal gráfico de acordo com a definição e uso (Conhecimento Explícito da Língua) como preparação para atividade de escrita (CEF1), (figura 26, Anexo A).

O carácter interativo destes exercícios proporcionou uma dinâmica diferente às aulas, desde logo pela motivação criada nos alunos, mas sobretudo porque se gerou um ambiente de aprendizagem competitivo. Para além disso, quando o aluno realiza as atividades individualmente, tem a oportunidade de repetir a sua execução até eliminar o erro, ou seja, aprende pelo erro e, simultaneamente, fá-lo de forma relativamente lúdica, original e diversificada. Trata-se ainda de uma maneira apelativa de introduzir uma temática ou consolidar conhecimentos adquiridos, funcionando como teste aos conhecimentos prévios ou como teste de verificação de novas aquisições.

1.3.2.3. Podcast com o software Audacity

A docente investigadora propôs-se realizar com os dois grupos da amostra, experimental e de controlo, dois tipos de atividades com *podcast*: a criação de *podcasts* e *screencasts* pela professora para audição e promoção de atividades de compreensão e expressão escrita nas aulas; e a produção de *podcasts* e *vodcasts* por parte dos alunos, gravações de textos literários de autor lidos e trabalhados nas aulas ou composições da autoria dos próprios resultantes de propostas de trabalho da professora.

Para criar os *podcasts*, a docente procurou obedecer à taxonomia proposta por Carvalho *et al.* (2009), que os agrupa de acordo com o tipo, o formato, a duração, o autor, o estilo e a finalidade, e constitui um precioso auxílio na orientação deste trabalho, principalmente quando se é principiante. A tabela seguinte é a reprodução fiel da síntese apresentada por Carvalho *et al.* (2009) para uma melhor visualização das características de cada dimensão.

Tabela 1-Taxonomia de Podcasts [(adaptado de Carvalho *et al.*, 2008) retirado de Carvalho *et al.* (2009: 100)]

TIPO	FORMATO	DURAÇÃO (minutos)	AUTOR	ESTILO	FINALIDADE
Expositivo/ Informativo	Áudio	Curto 1'-5'	Professor	Formal	Informar
Feedback/ Comentários	Vídeo:	Moderado 6'-15'	Aluno (s)		Motivar/sensibilizar
Instruções/ Orientações	- vodcast - screencast	Longo > 15'	Outro jornalista, cientista, político, etc.	Informal	Reflectir
Materiais autênticos	- enhanced podcast				Incentivar a Questionar etc.

A tabela 2. abaixo representada teve por base a taxonomia descrita no quadro supra reproduzido, pretendendo-se uma visualização mais clara e organizada das características dos *podcasts* criados no contexto do presente estudo.

Tabela 2 – Representação dos podcasts realizados nas aulas de Língua Portuguesa pela amostra da experiência, segundo a taxonomia apresentada na tabela.

DESIGNAÇÃO DA ATIVIDADE	TURMA	DATA	TIPO	FORMATO	DURAÇÃO	AUTOR	ESTILO	FINALIDADE
Viagens de Gulliver: criação e dramatização de diálogos	CEF2	Nov. 2009	Instruções/ Orientações	Áudio	Curto: 25 seg	Professora	Formal	Levar os alunos a realizar atividades de expressão escrita e sensibilizá-los para um novo veículo tecnológico de comunicação.
Podcasts dos diálogos criados a partir de Viagens de Gulliver	CEF2	Nov. 2009	Expositivo/ Informativo	Áudio	Curto: até 2'	Alunos	Informal	Desenvolver a competência da oralidade, da interação verbal e da comunicação em contextos específicos.
Monólogo de uma atriz enquanto se maquilha	CEF2	Jan. 2010	Expositivo/ Informativo	Áudio	Curto: 1,22'	Professora	Formal	Desenvolver a competência da compreensão oral, aplicando os conteúdos ouvidos à resolução de um questionário.
Teatro Medieval	CEF2	Jan. 2010	Expositivo/ Informativo	Áudio	Curto: 1,48'	Professora	Formal	Desenvolver a competência da compreensão oral, aplicando os conteúdos ouvidos à atividade de completamento de texto (<i>Hot Potatoes</i>).

DESIGNAÇÃO DA ATIVIDADE	TURMA	DATA	TIPO	FORMATO	DURAÇÃO	AUTOR	ESTILO	FINALIDADE
Análise da Cena da Alcoviteira (<i>Auto da Barca do Inferno</i>) no Jing	CEF2	Fev. 2010	Expositivo/ Informativo	Screencast	Curto: 4,05' 4,00' 3,02'	Professora	Formal	Proporcionar aos alunos a possibilidade de rever os conteúdos lecionados na aula noutros contextos espaciais e temporais, de forma mais motivante.
Podcasts dos diálogos (a partir do <i>Auto da Barca do Inferno</i>) produzidos em grupo	CEF2	Fev. 2010	Expositivo/ Informativo	Áudio	Curto: até 2'	Alunos	Informal	Desenvolver a competência da oralidade, da interação verbal e da comunicação em contextos específicos.
Os vídeos d'Os <i>Lusíadas</i>	CEF2	Junho 2010	Expositivo/ Informativo	Vídeo	Curto: 2,00' 1,59' 1,01'	Alunos	Formal	Desenvolver competências de pesquisa, tratamento, seleção e síntese de informação, recorrendo a elementos visuais e multimédia como motivação para o estudo da obra literária.

DESIGNAÇÃO DA ATIVIDADE	TURMA	DATA	TIPO	FORMATO	DURAÇÃO	AUTOR	ESTILO	FINALIDADE
Podcasts de <i>Falar Verdade a Mentir</i>	CEF1	Fev. 2010	Instruções/ Orientações	Áudio	Curto: 26 seg	Professora	Informal	Sensibilizar/ Motivar os alunos para o uso de um novo veículo tecnológico de comunicação e interação verbal.
Podcasts de cenas de <i>Falar Verdade a Mentir</i>	CEF1	Fev. 2010	Expositivo/ Informativo	Áudio	Curto: de 55 seg a 2,44'	Alunos	Informal	Desenvolver a competência da expressão oral, da interação verbal e da comunicação em contextos específicos
Fala!	CEF1	Abril 2010	Expositivo/ Informativo	Áudio	Curto: 1'	Professora	Informal	Desenvolver a competência da compreensão oral e motivar os alunos para a audição e interpretação de textos poéticos e expressivos, bem como para a forma de os dizer.

Os *podcasts* da autoria da professora foram produzidos em contexto particular, enquanto os *podcasts* criados pelos alunos foram gravados e editados nas aulas de Língua Portuguesa, atividades que foram integradas nas planificações dos módulos da disciplina. A gravação e a edição dos formatos áudio foram realizadas com o programa *Audacity*, tendo a professora que dedicar alguns momentos para explicação e exploração das funções deste programa (figura 27, Anexo A).

Na gravação de todos os projetos, procurou obedecer-se às necessárias condições de espaço e outras relacionadas, bem como aos cuidados a ter com o uso do microfone, levando-se em linha de conta as recomendações fornecidas por Vítor Diegues (2009) no *Encontro sobre Podcasts* na Universidade do Minho (integrando a sua apresentação «Da rádio ao podcast: princípios a não esquecer ao microfone»).

Assim, apesar da pouca experiência, a professora tentou não apenas gravar os próprios podcasts enquanto exemplos do que se pode fazer com algum cuidado e alguma qualidade, como também promover as condições mínimas para as gravações dos alunos, elucidando-os para algumas questões fundamentais a não descurar na utilização do microfone e da própria voz, seguindo as recomendações de Júnior e Coutinho (*apud* Diegues 2008).

. Em síntese, da experiência desenvolvida com os alunos durante este ano letivo, destacam-se:

- a preparação prévia do material em papel, reconhecendo-se distintamente o valor da pontuação (de referir que as atividades de expressão escrita propostas aos alunos para posterior gravação foram devidamente corrigidas, comentadas e mesmo lidas para evitar quaisquer entraves à sua reprodução oral); os alunos realizaram alguns “ensaios” para evitar ao máximo pausas excessivas ou ausências das mesmas, “atropelos” na pronúncia de algumas palavras ou sílabas e também para preverem o intervalo de tempo necessário na passagem de um interlocutor para outro (tendo em conta que todos os *podcasts* criados pelos alunos consistiram na gravação de diálogos);
- «a realização da gravação longe de fontes de ruído»: apesar de serem poucos alunos de uma e de outra turmas, tornou, obviamente, inviável a gravação simultânea dos grupos de trabalho na mesma sala de aulas, daí que esta atividade tenha tido lugar numa sala mais pequena contígua à primeira, facilitando assim a movimentação entre grupos e a vigilância da professora;
- «manter uma distância média do microfone (nem muito próximo, nem muito distante) para não prejudicar a qualidade da gravação»: por vezes, não se conseguiu estabelecer a distância “ideal”, ocorrendo alguns momentos menos

audíveis e outros mais ruidosos – os alunos foram-se aperfeiçoando cada vez mais, mas quando o cansaço imperava depois de várias tentativas, optava-se por escolher a melhor;

- utilização de um programa de edição de áudio, neste caso o *Audacity*, para proceder a melhoramentos, nomeadamente cortes de silêncios ou eliminação de alguns barulhos de fundo; mesmo antes da gravação, dever-se-á conferir a altura da entrada do som, no microfone e no próprio programa que se está a usar, «pois gravações em volume muito baixo ou muito alto, podem definir o fracasso do episódio»;

- utilização de músicas de fundo nos episódios para os enriquecer, tendo especial cuidado com a sua seleção e com as variações de volume em relação à voz, para que a esta não se sobreponham: só se utilizou este recurso numa fase mais avançada de utilização do *Audacity*, tendo a docente tido um papel muito interventivo na escolha das músicas e na colocação das mesmas nas gravações (até para evitar que ocorresse alguma violação dos direitos de autor, recorrendo-se a músicas já do domínio público, nomeadamente do *Youtube*);

- verificar o tamanho (em Kb) do ficheiro por forma a proceder à conversão para mp3, preferencialmente, pois torna-se mais fácil e célere a sua publicação;

- «ouça o novo programa antes de divulgá-lo».

Relativamente à divulgação dos episódios, a docente optou por recorrer ao *PodOmatic* (figura 28, Anexo A), já atrás referido como um dos servidores disponíveis na Web para a publicação de *podcasts*. Para os projetos da sua autoria criou uma conta particular, tendo registado outras duas contas por turma para os ficheiros dos alunos. Uma vez publicados os ficheiros (mp3) no *PodOmatic*, seguiu-se o processo de divulgação. O local privilegiado para colocação de todos os trabalhos/projetos ao longo do ano foi, obviamente, o blogue criado para cada uma das turmas para promover, sobretudo, a interação dos alunos com a professora e a disciplina, para além do domínio da sala de aulas (ver 2.2.2.1 sobre o Blogue). Aí os alunos viam o seu trabalho reconhecido e manifestavam o seu orgulho ou o seu espírito crítico relativamente ao resultado.

Os primeiros *podcasts* foram produzidos para e pela turma experimental 1, o CEF2. Como se verá na análise descritiva das respostas ao questionário de literacia informacional e computacional, apesar de alguns (poucos) alunos já terem «ouvido falar» de *podcast*, não sabiam efetivamente no que consistia o conceito, desconhecendo igualmente como poderia ser utilizado nas aulas de Língua

Portuguesa. Houve, portanto, alguma surpresa quando perceberam que a instrução para a atividade de escrita a partir de alguns capítulos da obra literária *Viagens de Gulliver* era “audível” e “repetível”, desvirtuando um pouco a habitual aparência formal por escrito ou a verbalização direta por parte da professora. As reações dos alunos foram, do ponto de vista da investigadora, bastante positivas, atendendo ao facto de se tratar de uma experiência nova: manifestavam vontade de repetir a audição do pequeno episódio e perguntavam se «era mesmo a voz da professora»; mostravam-se simultaneamente ansiosos por saber como poderiam eles próprios fazer a sua gravação de voz, o que lhes deu um maior impulso para a redação dos textos.

Os trabalhos escritos foram, ainda nesta fase, enviados para a Plataforma Moodle da escola, posteriormente corrigidos e disponibilizados aos alunos para poderem proceder à sua gravação. Foram criadas condições logísticas para que as gravações pudessem ocorrer sem sobressaltos: aproveitou-se o facto de haver uma sala contígua àquela onde habitualmente a turma tinha aulas de Língua Portuguesa e, enquanto cada um dos grupos (de dois) fazia a sua gravação nessa sala, os restantes permaneciam na sala de aulas habitual preparando o texto ou realizando outra atividade no âmbito da disciplina (figuras 29 e 30, Anexo A).

OBSERVAÇÕES/ NOTAS DE CAMPO

30/11/2009, 6ª feira, 14h00

Trata-se da primeira experiência de gravação destes alunos. Estão entusiasmados, mas simultaneamente nervosos. Já “brincaram” um pouco com a aplicação e, portanto, facilmente apreenderam as suas operações mais básicas.

Um a um, os grupos são encaminhados para a sala ao lado fazendo-se acompanhar de um computador, para o qual já foi descarregado o programa Audacity, e de um microfone (incorporado nos auscultadores, pois esses eram os únicos adquiridos pela escola). A professora solicita aos restantes grupos que permaneçam ocupados com a preparação da dramatização dos diálogos, enquanto assiste às gravações, fazendo o seu registo fotográfico ou fílmico, procurando fazer algumas recomendações no que toca a utilização do microfone, a colocação da voz e a expressividade na dramatização dos diálogos.

Nenhum dos grupos manteve a primeira gravação, todos quiseram melhorar as suas prestações. Embora nem todos ficassem satisfeitos com o resultado final, não lhes podia ser concedido muito mais tempo do que aos restantes, pois apenas estava prevista para a atividade uma aula de noventa minutos que devia incluir o tempo

dedicado às questões logísticas, todas as experiências e gravações finais e o respetivo alojamento num site específico para o efeito (figuras 30 e 31, Anexo A).

Concluídas as gravações, foram disponibilizados aos alunos o nome de utilizador e a senha de acesso ao site alojador de podcasts, o PodOmatic, para que os grupos pudessem aí colocar os seus podcasts, seguindo os passos necessários para o efeito. Este momento não correu muito bem, pois a professora explicou a cada um dos grupos como deveriam realizar este processo, mas a necessidade de acompanhar as gravações na outra sala e a diversidade de ritmos dos próprios alunos não permitiu uma comunicação eficaz a este nível e, assim, metade dos grupos não adicionou o seu podcast à página, optando por enviá-lo por e-mail à professora ou por fazer a cópia do ficheiro através da pen drive. Esta também foi a forma encontrada de economizar tempo e aproveitar as aulas para desenvolver as atividades práticas, reservando para a professora, e posteriormente, a edição do áudio e a divulgação dos produtos finais.

19/02/2010, 6ª feira, 14h00

A professora fez as diligências necessárias para se proceder às gravações dos diálogos produzidos pelos alunos, na sequência da atividade de escrita que consistiu na elaboração de diálogos a partir do estudo da cena do Onzeneiro (devidamente corrigidos e revistos antes da preparação oral). Aplicou-se o mesmo contexto de gravação da primeira, em sala contígua e num só computador, para tornar mais fácil e rápida a edição e publicação. Os pares de alunos que aguardavam a sua vez para procederem à gravação iam preparando os seus “papéis”, mostrando mais cuidados com a entoação, o ritmo e a cadência do discurso. Desta vez, não foi preciso qualquer apelo à motivação dos alunos que mostraram logo muito interesse na conceção de mais uma série de podcasts. Houve, paralelamente, uma responsabilidade acrescida ao trabalho dos alunos pois, não se tratando da primeira vez que o realizavam, estavam mais conscientes dos erros a evitar e de como melhorar a sua performance. Neste sentido, é de referir que a professora interveio muito menos e que as gravações, após algumas repetições, resultaram melhor, com mais clareza e mais intenção.

Também no grupo experimental 2 foram propostas atividades de gravação de podcasts. Tendo os alunos estudado o texto dramático *Falar Verdade a Mentir* de Almeida Garrett e visionado algumas cenas dramatizadas (retiradas da Web), a docente propôs que, em grupos de dois, procedessem à preparação do texto de forma

a ser gravado em contexto real (figuras 33 e 34, Anexo A). Para tal, selecionaram-se as cenas com duas ou três personagens para os grupos poderem “encarnar” os papéis e estudar o discurso, incluindo os aspetos formais da escrita e a sua transposição para os elementos da competência do oral como a articulação, a entoação e o ritmo, bem como as características do contexto em que a obra se insere, nomeadamente a época a que se reporta, o maior ou menor grau de formalidade/ cortesia ou os momentos de comédia mais relevantes e exigentes de uma postura consentânea. A logística obedeceu aos mesmos critérios das gravações do grupo experimental 1, e o facto de a docente já ter proporcionado experiências de gravação prévias a este grupo permitiu agilizar o processo, o que se refletiu na manifestação de maior confiança por parte dos alunos que constituem o grupo experimental 2.

Depois de gravados e editados os *podcast*, foi colocado um ficheiro musical de “fundo” para tornar a audição das cenas mais agradável, conferindo-lhe igualmente uma característica mais profissional. Seguidamente, foram disponibilizados no *PodOmatic* e depois no blogue da turma (figura 35, Anexo A).

OBSERVAÇÕES/ NOTAS DE CAMPO

10/02/2010, 6ª feira, 10h00

Constata-se que a falta de experiências pedagógicas que promovam a competência da oralidade faz com que os alunos não se sintam totalmente confortáveis com a sua exposição; por outro lado, a novidade da atividade parece ter-lhes despertado ainda mais motivação do que a verificada na turma CEF2 (grupo experimental 1). Os alunos gostaram de estudar o texto dramático em causa, acharam-no divertido pelas situações e pela linguagem utilizada. Já se tinham realizado leituras dramatizadas na sala de aulas, prévias ao estudo das cenas, mas parece que há agora uma “redescoberta” do texto, pois encaram a preparação para a gravação como algo sério e profissional.

Sentiu-se muito entusiasmo da parte deste grupo de alunos durante as gravações. Mesmo os alunos com dificuldades de leitura (em voz alta, sobretudo) foram melhorando a sua confiança pois assumiram o papel e procuram ser o mais expressivos possível face ao contexto. Apesar das repetições, numa ou noutra cena ficaram registadas hesitações, pausas mais longas ou pouca expressividade, todavia o resultado global foi muito bom, especialmente se se tiver em conta o desenvolvimento de competências de leitura e compreensão de texto literário e a disponibilidade de

alunos com este perfil para metodologias diversificadas que vão ao encontro dos seus interesses pessoais.

No que concerne a produção de *vodcasts*, tal como indicado na tabela representada nas páginas 73 a 75, houve duas atividades diferentes desenvolvidas.

A primeira consistiu na produção de uma aula no programa Jing que permite, por exemplo, gravar a explicação de uma matéria a partir de uma página de Word, na qual se poderá fazer apontamentos laterais (e não só) a um texto, destacar os momentos mais importantes, fazer paráfrases, e outras tarefas do domínio da escrita, possibilitando simultaneamente o acompanhamento áudio com a voz da professora a funcionar como “guia” da aula. A atividade consistiu na gravação de uma destas explicações ou “aulas virtuais” no âmbito do estudo do *Auto da Barca do Inferno*, designadamente a cena da Alcoviteira (figura 36, Anexo A). A docente preparou a aula previamente, procedeu à sua gravação através do programa já mencionado, seguidamente deu a aula em contexto real na sala de aulas, e só depois disponibilizou o “filme” da aula no blogue da turma, só possível graças ao seu alojamento online no *Screencast*. Os alunos reconheceram a pertinência desta ferramenta em contexto educativo ao perceberem que poderiam ouvir/ ver a aula que lhes tinha sido ministrada de uma forma diferente, mas sobretudo as grandes vantagens que este tipo de apresentação pode trazer para a aprendizagem, uma vez que pode ser ouvida repetidamente como forma de consolidação da matéria ou de melhoria da sua compreensão.

Foram ainda produzidos *vodcasts* pelos alunos, recorrendo ao Windows Movie Maker (figura 37, Anexo A). Foi-lhes proposto que sistematizassem os conteúdos relativos ao estudo das partes constitutivas d’*Os Lusíadas* (Proposição e Dedicatória), bem como dos episódios selecionados (Consílio dos Deuses, Inês de Castro, Adamastor), produzindo, para tal, um filme breve com recursos audiovisuais e informações sintetizadas e pertinentes, resultantes da abordagem realizada nas aulas e da própria interpretação crítica dos estudantes (figura 38, Anexo A). Estes realizaram pesquisa e tratamento de informação escrita e de imagem, importaram os dados para o programa de edição de vídeo e organizaram os seus filmes, incluindo os efeitos de imagem e vídeo. A motivação durante a realização deste trabalho foi notória, do mesmo modo que se verificou a manipulação correta das matérias estudadas, evitando-se o *copy and paste* infelizmente tão habitual nos alunos desde o aparecimento da Internet. Efetivamente, esta ferramenta exige que se faça um trabalho de reflexão e seleção de conteúdos para que não perca o seu carácter atrativo e incisivo. Trata-se, portanto, de mais uma tecnologia que leva à formação de leitores

críticos de literatura, contemplando ainda os seus interesses e promovendo altos níveis de satisfação pessoal que as convencionais atividades de leitura e escrita não lhes proporcionavam. No fundo, o “segredo” está no processo e no envolvimento dos alunos nesse processo.

1.3.2.4. Blogue no Blogger.org

Na sequência dos resultados estimulantes e enriquecedores para a melhoria da aprendizagem e do comportamento dos alunos perante a escola, a docente investigadora incluiu o blogue no estudo aplicado à amostra representativa (turmas de Cursos de Educação e Formação do ensino básico). O blogue foi mesmo a primeira tecnologia de informação e comunicação a ser implementada nas aulas de Língua Portuguesa no ano letivo de 2009-2010 (figuras 40 e 42, Anexo A). Os alunos sabiam o que eram blogues, conheciam algumas das suas funcionalidades, e tinham mesmo alguns adicionados aos marcadores, talvez por isso não se tenham surpreendido com o anúncio da criação de um blogue *da e para* a turma. No entanto, ficaram mais despertados para as potencialidades pedagógicas da tecnologia quando a professora lhes explicou o seu principal objetivo: servir como veículo de interação ativa entre a turma e a professora, quer nas aulas, quer fora das aulas. Conhecendo-se o perfil dos alunos de CEF, sabemos que é muito difícil levá-los a manter níveis mínimos de concentração e motivação nas aulas, por isso foi com algum ceticismo que encararam o *prolongamento* das atividades fora do horário estabelecido. No entanto, assim que o blogue foi criado e divulgado à turma, e as primeiras atividades foram disponibilizadas, verificou-se que alguns alunos começaram prontamente a participar de casa e ao fim-de-semana, por exemplo. O entusiasmo inicial causado pela novidade fomentou mais essa participação mas, de uma maneira geral, continuou a haver pelo menos consulta do blogue em momentos e locais que não os do contexto da escola.

A docente decidiu proceder à criação dos blogues das turmas em contexto particular, escolhendo o nome com base no seu percurso académico de forma a criar uma identificação especial entre ambos e permitir uma presença original na blogosfera. *Gigas e Megs* (figura 39, Anexo A) foi o primeiro blogue criado, para a turma CEF2 (figuras 25 e 26, Anexo A), ao passo que para o CEF1 surgiu a designação de *Cibernautas da Língua Portuguesa* (figura 41, Anexo A) para o blogue das atividades da disciplina, nascido apenas no segundo período. O aspeto visual foi uma preocupação que marcou a constituição destes blogues, pelo que a docente

realizou uma pesquisa de *templates* na Web para encontrar o enquadramento gráfico que mais se adequasse ao contexto. O objetivo dos blogues foi também explicitado como subtítulo, facilitando a pesquisa de futuros visitantes (pois espera-se que a divulgação se traduza em partilha, como faz parte da essência do blogue). Alguns destes visitantes alheios à turma tornaram-se mesmo seguidores, deixando algumas mensagens de elogio ou comentários críticos ao trabalho desenvolvido, o que constituiu um estímulo, embora esta ocorrência não fosse uma meta implícita à manutenção do blogue, destinado sobretudo à interação entre professora e alunos.

Ao longo do ano letivo, o blogue constituiu o repositório de todas as atividades promovidas pela professora e concretizadas pelos alunos, a maioria das quais no âmbito da comunicação com os textos literários que fazem parte do programa, como a seguir se discriminam:

- atividades preparatórias de motivação para a leitura: comentar/descrever imagens, responder sucintamente a questões, dar opiniões sobre a temática a abordar;
- atividades de expressão oral: os *podcasts* realizados pelos alunos e divulgados a partir do *PodOmatic*;
- atividades de compreensão oral ou imagética: observar imagens, ver vídeos ou ouvir ficheiros áudio (*podcasts*) e resolver tarefas diversificadas como responder a questionários (em comentários no próprio blogue, no Google Docs ou no Word, enviando-os depois para o Moodle ou para o e-mail fornecido pela professora), resolver exercícios de *Hot Potatoes*;
- atividades de compreensão escrita a partir da leitura dos textos/ obras digitais presentes na Web disponibilizados através dos links ou através da digitalização de excertos curtos;
- atividades de expressão escrita de diversos modelos de texto e modos literários/ de representação do discurso: tarefas de escrita colaborativa no próprio blogue, em fóruns com apontadores para o blogue; outras instruções para tarefas de redação individual ou em grupo.

Os *posts* com instruções e planificação das atividades foram colocados quase diariamente ou pelo menos em datas anteriores aos dias das aulas de Língua Portuguesa. Por vezes, havendo necessidade de proceder a reformulações, atualizava-se o *post* ou iniciava-se um novo com as alterações.

Uma outra vantagem considerável do blogue é a acessibilidade dos materiais e das hiperligações. A qualquer momento, o aluno tem disponível na sua página de trabalho os documentos úteis para a disciplina, incluindo material respeitante à sua

avaliação, bem como as hiperligações para obras, textos e outros sites relevantes tais como dicionários e enciclopédias online e outros blogues educativos.

1.3.2.5. Fóruns no ForumVila

O primeiro fórum dinamizado em contexto de sala de aula foi dirigido aos alunos da turma CEF 2, no âmbito da motivação para o estudo do modo dramático, pretendendo-se que cada um contribuísse com a sua definição pessoal de teatro para, no final, obter uma definição coletiva a partir do resumo das ideias e das experiências recolhidas. Dadas as dificuldades de acesso ao Moodle da escola (onde se podem dinamizar fóruns de discussão com uma permanência quase ilimitada), optou-se por recorrer a um dos muitos sítios na Web – o ForumVila (figura 43, Anexo A) - no qual se podem desenvolver e até editar estas trocas verbais gratuitamente, sendo o único prejuízo o facto de a sua inatividade levar à extinção dos mesmos¹² (cf. figura 44, Anexo A).

A escrita colaborativa é o exercício mais interessante e eficaz em termos de comunicação que o fórum permite, pois como se salientou na introdução teórica a esta ferramenta, é dada ao aluno a possibilidade de refletir sobre a tarefa e o que vai escrever, o que habitualmente resulta num texto original, criativo e, provavelmente, com alguma qualidade. Foi o que se pretendeu fazer com o desafio lançado à turma de escrita de um poema “a várias mãos” a partir da leitura do poema «Arte de Representar» e da recriação dos seus versos sob o tema do “jogo”. Os alunos ficaram bastantes empolgados na participação nesta atividade, observando-se uma “urgência” em responder que dava a entender um certo espírito de competitividade, situação que pode traduzir-se num texto que se vai construindo coletivamente com coerência sem que se perceba que se estão a acrescentar novos patamares de sentido.

Também ao grupo experimental 2, aquando do período de aplicação simultânea da nova metodologia de ensino, foi solicitada a participação num debate, igualmente no âmbito da introdução ao estudo do texto dramático, mais especificamente da obra literária *Falar Verdade a Mentir* de Almeida Garrett . O exercício funcionou como antecipação do tema tratado neste texto, partindo-se da exploração do título, com a sugestão de relatarem uma situação em que tivessem

¹² Foi, aliás, o que aconteceu com todos os fóruns dinamizados quer numa turma quer noutra, por isso já não poderão ser visualizados na Web, embora se encontrassem visíveis durante um longo período para lá dos momentos de participação.

mentido inusitada ou propositadamente, e de comentarem as “histórias” contadas pelos colegas. Para além do recurso à ferramenta em si, os alunos mostraram-se empolgados com o tema e mais ainda por se tratar de uma das primeiras atividades do blogue com o qual começavam na altura a tomar contacto.

1.3.2.6. Uma Wiki no Wikispaces

Aquando da lecionação do *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente, a docente lançou um desafio à turma CEF2 (grupo experimental 1) que consistia num trabalho colaborativo de conceção de um “caderno” digital com os contributos de todos, individuais ou de grupo. Designou-se esse caderno de «Dicionário Vicentino» (figura 45, Anexo A), constituindo um espaço de escrita colaborativa – a essência da Wiki – criado no Wikispaces com uma intenção definida: elaborar uma página de consulta na Web para potenciais interessados na matéria, passível de edição, como uma forma diferente e interessante de sistematizar e organizar informação adquirida a partir da leitura de uma obra literária há muito escolarizada.

No quadro do perfil escolar da turma em questão, registou-se uma participação pouco ambiciosa e irregular, mas ainda assim, houve uma participação efetiva e os principais objetivos foram conseguidos. Os constrangimentos de tempo (de aula), de recursos, sobretudo por parte dos alunos fora da escola, e de predisposição para desenvolver trabalho extra para a disciplina fizeram com que o resultado final não correspondesse exatamente às expectativas iniciais criadas em torno do projeto. Apesar de alguma da planificação desta atividade não ter sido concretizada, nas duas aulas dedicadas ao modo de funcionamento desta aplicação e à sua atualização, a docente investigadora teve oportunidade de observar o envolvimento dos alunos, bem como o seu entusiasmo inicial que, aliás, se verificava sempre que era introduzida uma nova ferramenta de apoio à disciplina e, muito especialmente, de auxílio à compreensão da leitura e à aplicação dos conhecimentos adquiridos (cf. figura 46, Anexo A).

1.3.2.7. Mapas Concetuais com *Cmaps Tools*

Ainda no âmbito da leitura orientada do *Auto da Barca do Inferno*, foi realizada na turma CEF2 a primeira experiência de criação de mapas concetuais recorrendo ao software *Cmaps Tools*. A partir da leitura das “cenas”, da interpretação da linguagem e

dos símbolos, os alunos, em grupos de dois, teriam de representar graficamente a caracterização das personagens. Depois de criados, os mapas foram guardados como ficheiros de imagem e divulgados no blogue (cf. figuras 47 a 50, Anexo A).

Também na turma CEF1 foi proposta uma atividade de conceção de redes semânticas, desta feita não como consolidação e organização de conteúdos assimilados, mas sim como estratégia de motivação e preparação para uma nova unidade didática. A professora pretendia diagnosticar que conceitos retinham os alunos do modo lírico, uma vez que iria introduzir o texto poético, por isso os alunos conceberam redes de relações entre ideias que foram assimilando ao longo do seu percurso académico, refletindo também as suas vivências e experiências, já que se trata de um texto cuja leitura implica alguma dose de subjetividade.

2. Análise e discussão dos resultados

2.1. Resultados dos questionários

Uma vez recolhidos os dados, a partir da aplicação dos questionários à amostra selecionada e após o seu tratamento estatístico, é possível, agora, proceder à sua organização e sistematização em quadros. O objetivo da apresentação dos dados em quadros (anexo B) é permitir a leitura e a análise claras e objetivas dos mesmos.

Assim, o quadro 1 permite verificar que a amostra é constituída por 18 alunos, na sua maioria (61,1%) da turma experimental 1 e 38,9% da turma experimental 2.

2.1.1. Caracterização dos comportamentos e interesses dos alunos em relação à escola/ disciplina de língua portuguesa e à leitura

Pela leitura e análise do quadro 2, podemos verificar que a maior parte (44,5%) dos alunos lê pelo menos uma vez por mês, sendo 51,7% do grupo experimental 2 e 36,4% do grupo experimental 1. De salientar que 22,2% dos alunos referiram ler muito raramente, 14,3% do grupo experimental 2 e 27,3% do grupo experimental 1.

Quanto aos hábitos de leitura fora do âmbito escolar (quadro 3 em anexo), podemos constatar que a maioria (61,1%) apenas o faz esporadicamente, contudo a análise nos dois grupos experimental 1 permite verificar que são 85,7% do grupo experimental 2 e apenas 45,5% do grupo de estudo. De salientar que 36,3% dos jovens do grupo experimental 1 referiram ler livros fora do âmbito escolar e nenhum dos jovens do grupo experimental 2 indicou este hábito.

A leitura do quadro 4 permite constatar que a maior parte dos inquiridos (41,2%) costuma ler jornais e revistas da área de interesse e textos e livros digitais que encontram na internet, sendo que essa percentagem é maior (50,0%) no grupo experimental 1 do que no grupo experimental 2 (28,6%). A maior parte dos alunos do grupo experimental 2 (42,9%) referiu que o tipo de leitura que costuma fazer é de jornais e revistas da sua área de interesse.

No que diz respeito aos hábitos e tendências de leitura da amostra, constata-se, portanto, que os alunos do grupo experimental 2 lêem mais do que os do grupo experimental 1, verificando-se mesmo uma significativa diferença percentual nas

leituras realizadas fora do âmbito escolar. É o grupo experimental 1 que, por sua vez, procura mais leituras da sua área de interesse na Internet – estes alunos já estão mais familiarizados com técnicas e materiais de pesquisa na Web, quer pelo facto de serem mais velhos, quer pela experiência escolar e do 1º ano do curso.

Quando solicitado aos alunos que indicassem o(s) género(s) textual que mais apreciam (quadro 5), o mais apontado foi a aventura (14 vezes), seguido da banda desenhada (7 vezes). De referir que apenas um aluno mencionou o conto.

No que concerne a compreensão por parte dos alunos do que lêem (quadro 6), constatou-se que a maioria (66,7%) admitiu sentir alguma dificuldade. De referir que 28,6% dos alunos do grupo experimental 2 e 27,3% do grupo experimental 1 mencionaram *compreender tudo o que lêem sem problemas*. A questão é demasiado generalizada e os alunos responderam certamente de acordo com as suas preferências e escolhas de leitura, mas a percentagem elevada de dificuldades que dizem sentir pode ser um indicador de que foram considerados os textos lidos nas aulas.

Quando solicitado aos jovens em estudo que dessem a sua opinião relativamente às obras de leitura obrigatória para a disciplina de Língua Portuguesa (quadro 7), a grande maioria (72,2%) referiu que deviam ser adequadas e interessantes.

A análise do quadro 8, que comporta os resultados das respostas à questão “consideras que as leituras obrigatórias propostas nos programas de Língua Portuguesa são uma forma de conhecer alguns dos mais importantes escritores portugueses e estrangeiros e a sua obra”, permite-nos concluir que a grande maioria (72,7%) dos jovens do grupo experimental 1 respondeu afirmativamente, contudo a maioria dos jovens do grupo experimental 2 (71,4%) respondeu “talvez”. De salientar que nenhum dos jovens respondeu “não”. Verifica-se uma grande discrepância entre as respostas de cada um dos grupos, o que se poderá dever também à experiência escolar mais alargada do grupo experimental 1, que lhes permite responder com um maior grau de maturidade.

Pela leitura e análise do quadro 9, podemos verificar que, na sua grande maioria (72,2%), os alunos consideram que as metodologias usadas nas aulas de língua portuguesa para o estudo de obras e textos literários têm sido as adequadas, sendo as percentagens similares nos dois grupos. De referir que apenas um aluno (5,6%) referiu que não. Este aluno, quando questionado acerca do que falta implementar nestas aulas para se tornarem mais motivantes para os alunos, respondeu que falta usar as tecnologias de informação e comunicação com frequência. Saliente-se ainda que foi precisamente este aluno que registou a maior

evolução nos resultados dos testes de compreensão do texto literário, verificando-se, assim, a coerência entre as respostas aos questionários.

O quadro 10 mostra as atividades que os alunos preferem realizar nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Assim, podemos constatar que a opção “todas as atividades, mas com o apoio das TIC” foi a mais indicada (13 vezes) quer pelos alunos do grupo experimental 2 (6) quer pelos do grupo experimental 1 (7). De referir que a leitura foi indicada por cinco alunos do grupo experimental 1 e apenas um do grupo experimental 2, por outro lado, a escrita foi indicada por dois alunos do grupo experimental 2 e apenas um do de estudo. Parece haver alguma incongruência entre o facto de a maioria da amostra considerar adequadas as metodologias usadas nas aulas de LP até à data (quadro 9), quando a sua preferência vai para a utilização das TIC em todas as atividades (quadro 10), sabendo-se de antemão que este não tem sido um processo comum nas aulas da disciplina.

Em relação aos temas/ conteúdos que os alunos preferem abordar nas aulas de Língua Portuguesa (quadro 11), podemos verificar que o preferido é o texto poético (9), seguido do texto dramático (8). De salientar que o texto narrativo foi o preferido dos alunos do grupo experimental 1 (6), não sendo indicado por nenhum aluno do grupo experimental 2. Estes dados causaram alguma preocupação inicial, uma vez que os primeiros testes de competências interpretativas visariam precisamente o texto narrativo, tipologia que iria ser abordada nas aulas. Ficou claro, posteriormente, que os alunos deste grupo associam o texto narrativo a maior extensão e, conseqüentemente, a maior dispersão e dificuldade de compreensão.

Quanto à perceção dos alunos acerca do seu desempenho na disciplina de Língua Portuguesa até ao momento (quadro 10), a maioria (66,7%) considera-o razoável, sendo 85,7% dos alunos do grupo experimental 2 e 54,5% do grupo experimental 1. De salientar que 45,5% dos alunos do grupo experimental 1 considera o seu desempenho bom e apenas 14,3% do grupo experimental 2 tem essa perceção. Nenhum dos alunos considera o seu desempenho insuficiente. A amostra evidencia uma autoestima elevada no que diz respeito ao desempenho escolar em LP, sobretudo o grupo experimental 1, cuja margem percentual ente o Bom e o Razoável é muito pequena. Quando verificados os registos de avaliação de anos letivos anteriores, constata-se que estes alunos têm dificuldades em autoavaliar-se com justeza ou em admitir a forma como efetivamente (não) têm correspondido às metas estabelecidas para a disciplina.

Os alunos em estudo, quando questionados se consideravam que a sua motivação e o rendimento na disciplina podiam aumentar com a inclusão de novas metodologias de ensino (quadro 12), responderam, na sua maioria (55,6%),

afirmativamente, sendo 63,3% dos alunos do grupo experimental 1 e 42,9% do grupo experimental 2. De referir que a maioria (57,1%) dos alunos do grupo experimental 2 respondeu que “talvez” a sua motivação e o rendimento na disciplina pudessem aumentar com a inclusão de novas metodologias de ensino. Nenhum dos alunos respondeu “não”. A preferência pelo “talvez” no caso do grupo experimental 2 pode remeter uma vez mais para a pouca maturidade destes alunos, mas também para o facto de estarem a iniciar um curso cuja orgânica e currículo mal conheciam e para o qual ainda não estavam suficientemente motivados.

A análise do quadro 13 permite constatar que a grande maioria dos alunos (72,2%) considera que é possível melhorar a sua capacidade interpretativa através do uso de metodologias inovadoras como a inclusão de algumas TIC. Os dados mantêm-se para o grupo experimental 1 (que se tem relevado mais coerente nas respostas) em relação à pergunta anterior, embora se alterem radicalmente para o grupo experimental 2 cujo “sim” é bastante expressivo – a inclusão da palavra “inovadoras” pode ter tido alguma influência na escolha da resposta.

Quando questionados sobre se gostariam de adquirir mais autonomia na interpretação de um texto literário para, assim, aumentarem a sua cultura geral e a capacidade de selecionar informação, útil em qualquer área do conhecimento (quadro 14), metade da amostra respondeu que sim, sendo que 63,6% são do grupo experimental 1 e 28,6% do grupo experimental 2. De referir que a maior parte (42,9%) dos alunos do grupo experimental 2 respondeu que não, sendo que nenhum aluno do grupo experimental 1 referiu esta alternativa. Uma vez mais destaca-se a coerência do grupo experimental 1, concordante com o grau de maturidade e experiência que obrigatoriamente os separa do grupo experimental 2. Os alunos deste grupo assumiram, com esta resposta, o desinteresse e o alheamento face a assuntos escolares, nomeadamente a LP e a sua transversalidade.

2.1.2. Caracterização da literacia informacional e tecnológica no contexto educativo

A análise do quadro 15 permite verificar que a grande maioria dos alunos (77,8%) possui computador portátil. É de salientar que 27,3% dos alunos do grupo experimental 1 referiram não possuir computador portátil, sendo que no grupo experimental 2 são apenas 14,3% os que referiram não ter.

Dos alunos que indicaram possuir computador portátil, a grande maioria (85,7%), admitiu fazer uso diário do mesmo. Saliente-se que 16,7% dos alunos do grupo experimental 2 fazem utilização do computador apenas ao fim-de-semana.

Em relação às funcionalidades que os alunos mais retiram do computador (quadro 17), a navegação na internet foi a mais referida (17 alunos), seguindo-se a participação em chats (14) e o/a envio/recepção de e-mails (9). De referir, que apenas um aluno do grupo experimental 1 referiu o processamento de texto.

Em relação ao uso do computador portátil nas aulas para realização de atividades presenciais (quadro 18), a maior parte dos alunos do grupo experimental 1 (36,4%) referiu nunca o usar, sendo que 42,9% dos alunos do grupo experimental 2 referiu usar “às vezes” e igual percentagem em “algumas disciplinas.

Quanto à posse de uma página pessoal na internet (quadro 19), a maioria dos alunos (55,6%) confessou não ter, sendo 63,6% do grupo de estudo e 42,9% do grupo experimental 2. De referir que a maioria (57,1%) dos alunos do grupo experimental 2 referiu ter página pessoal na internet.

Relativamente ao conhecimento dos alunos acerca de *Weblog*, *blog* ou *blogue* (quadro 20), a maioria (52,9%) já ouviu falar mas não sabe do que se trata, sendo a maior percentagem (83,3%) dos alunos do grupo experimental 2. A maior parte (45,4%) dos alunos do grupo experimental 1 referiu saber o que é, sendo que nenhum dos alunos do grupo experimental 2 manifestou ter este conhecimento.

A análise do quadro 21 permite constatar que a quase totalidade dos alunos (94,4%) nunca criou um *blogue* pessoal.

Quanto ao serem seguidores de um *blogue* (quadro 22), apenas 11,1% dos alunos referiu ser seguidor, sendo que a grande maioria (88,9%) referiu não o ser.

A leitura do quadro 25 permite verificar que nenhum dos alunos sabe o que é um *podcast*, sendo que 50% referiram já ter ouvido falar, mas não sabem do que se trata.

Quanto ao conhecimento do software *Jing*, (quadro 26) todos os alunos referiram desconhecer.

Em relação ao conhecimento/utilização do programa *MovieMaker* (quadro 27), apenas 27,8% dos alunos referiram conhecê-lo. De referir que 42,9% dos alunos do grupo experimental 2 têm esse conhecimento, por outro lado 45,5% dos alunos do grupo experimental 1 referiram desconhecer o programa.

Quanto à participação na criação de uma *Wiki* por parte dos alunos (Quadro 28), constatou-se que a maioria (83,3%) referiu nunca ter participado.

No que respeita a realização de exercícios práticos de alguma disciplina produzido nos programas *Webquest* ou *Hotpotatoes* (quadro 29), a grande maioria dos

alunos (88,9%) referiu nunca os ter realizado. Apenas dois alunos (um de cada grupo em estudo) referiram ter realizado esses exercícios uma ou duas vezes.

Os alunos, quando questionados se gostariam de conhecer e utilizar com frequência algumas das tecnologias de informação e comunicação disponíveis para a área da educação (quadro 30), responderam, na sua maioria (55,6%), afirmativamente. A análise dos dois grupos em estudo permite verificar que são 63,6% dos alunos do grupo experimental 1 e 42,9% do grupo experimental 2. De referir que apenas um aluno do grupo experimental 2 respondeu negativamente.

A grande maioria dos alunos (72,2%) considera que o aperfeiçoamento do uso destas tecnologias na sala de aula e fora dela poderia aumentar a sua motivação para a aprendizagem, designadamente de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa.

Para a maioria dos alunos (55,6%) a utilização progressiva das tecnologias de informação poderia facilitar o estudo e a compreensão da língua e promover novos hábitos e técnicas de leitura e de escrita (quadro 32).

Quando solicitado aos alunos que classificassem o seu desempenho na disciplina de Língua Portuguesa, nomeadamente no estudo de textos literários, até ao momento presente (quadro 33), a maior parte (38,9%) respondeu que “podia ser melhor”, sendo 42,9% do grupo experimental 2 e 36,4% do grupo experimental 1. De referir que nenhum aluno classificou o seu desempenho como insatisfatório e apenas dois alunos (do grupo experimental 1) o consideraram muito bom.

2.2. Resultados dos testes de competências na compreensão de texto literário

O quadro 34 permite-nos observar as competências dos alunos no domínio da interpretação do texto literário (avaliadas por 3 testes em momentos diferentes).

Uma primeira análise do quadro 34 permite constatar que os alunos do grupo experimental 2 obtiveram médias mais elevadas em dois dos três testes (1 e 3) que os colegas do grupo experimental 1.

Uma análise mais pormenorizada permite verificar que no grupo experimental 1 as médias nos testes foram sempre subindo de teste para teste, e apenas no primeiro teste foram inferiores a 50%, enquanto no grupo experimental 2 as médias dos dois primeiros testes são negativas (<50%). A nota mínima observada no grupo experimental 2 (20%) foi inferior à verificada no grupo experimental 1 (26,6%), por outro lado, a nota máxima obtida é superior no grupo experimental 1 (83,3%) relativamente ao grupo experimental 2 (70%).

A primeira generalização que se nos oferece fazer perante os dados obtidos diz respeito à melhoria gradativa dos resultados dos três testes nos grupos que constituem a amostra, sobretudo o grupo experimental 1. Embora esta evolução não ultrapasse o nível satisfatório de aquisição de competências, ultrapassando em muito pouco os 50%, ela reflete a ocorrência de aprendizagem e confirma o pressuposto inicial de que a aplicação de um novo paradigma de ensino nas aulas de literatura pode resultar em situações de sucesso escolar, já para não falar nas repercussões ao nível da formação pessoal e académica que só mais tarde se poderão começar a fazer sentir (por exemplo no ano letivo seguinte).

Dando atenção agora à evolução da média de cada um dos grupos, verifica-se que no grupo experimental 1 a subida foi mais gradual e menos significativa do segundo para o terceiro testes, quando comparada com as percentagens do primeiro para o segundo. Para esta ocorrência poderão ter contribuído determinados fatores, nomeadamente:

- a notória motivação verificada no primeiro período logo aquando da introdução da nova metodologia de ensino da literatura terá levado os alunos a melhorar a atenção/ concentração e, conseqüentemente, a compreensão dos textos, traduzindo-se numa diferença de 9,7% do primeiro para o segundo teste;
- a manutenção da metodologia adotada no primeiro período não levou à obtenção de classificações progressivamente mais elevadas, mas permitiu que os alunos continuassem a manifestar satisfatoriamente a aquisição de competências essenciais na interpretação de texto.

Considerando os resultados obtidos no pré-teste – diagnóstico de competências da compreensão de textos literários – e no teste final de conhecimentos, com uma diferença positiva de 10%, é possível afirmar que os objetivos da investigação, no que concerne a aprendizagem de literatura com TIC, foram atingidos, tendo conseguido provar-se a aquisição/ melhoria de competências.

Já no grupo experimental 2, registam-se diferenças nos resultados dos testes de conhecimentos comparativamente aos do grupo experimental 1, nos diferentes momentos de aplicação dos mesmos. Quer no pré-teste quer no pós-teste, as médias foram inferiores a 50% - com uma diferença centesimal irrisória do primeiro para o segundo -, verificando-se a subida de 10% no teste final. Os fatores determinantes destes dados serão os seguintes:

- o período entre a aplicação do teste diagnóstico e do pós-teste correspondeu à metodologia tradicional de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, com

predominância do método expositivo, centrado na figura do professor, transmissor e manipulador do conhecimento, e sem recurso às TIC enquanto instrumentos pedagógicos de formação de alunos pró-ativos na aprendizagem, assim se justificando a manutenção da classificação dos testes: o facto de não ter havido alterações no método habitual de ensino pode não ter contribuído para trazer motivação e melhoria do desempenho destes alunos cujo perfil é já tão particular;

- a aplicação das TIC nas aulas de literatura promoveram um ambiente de ensino e aprendizagem mais dinâmico e colaborativo, o que se terá repercutido no aumento da motivação deste grupo de alunos, na melhoria da concentração e da aquisição de competências fundamentais relacionadas com a compreensão de textos literários e, mais concretamente, no resultado percentual do teste final.

Atendendo ainda às diferenças entre valores mínimos e máximos obtidos nos testes, verifica-se sempre uma evolução dos resultados, sendo a mais significativa a registada no grupo experimental 1, relativamente à diferença percentual (13,3) entre a nota mínima do pós-teste e do teste final, excetuando-se a classificação máxima do último teste, inferior em relação ao anterior, realizados por este mesmo grupo. Embora as notas mínimas não tenham sido obtidas sempre pelo mesmo aluno do grupo em questão, elas correspondem a três dos alunos mais fracos da turma, pelo que se pode registar uma melhoria no seu desempenho; é ainda de ressaltar que a aluna que inicialmente registou 26,6%, viu a sua classificação alterada para 46,6% no pós-teste e 50% no teste final, o que se trata de um indicador positivo no que diz respeito aos objetivos do estudo. O valor máximo registado no grupo experimental 1 e de toda a amostra merece também destaque pelo fato de provir de um aluno cujas competências iniciais foram diagnosticadas com uma classificação de 36,6%, aluno este que se revelou um dos mais familiarizados com as TIC e integrados na cultura tecnológica de abrangência educativa; a classificação máxima do teste final também lhe pertence.

No que diz respeito ao grupo experimental 2, a percentagem mínima dos testes foi sempre obtida pelo mesmo aluno que, embora manifestasse extemporaneamente alguma motivação pelas aulas a partir da aplicação da experiência de lecionação com TIC, sempre se revelou um aluno com características muito particulares, muitas dificuldades de compreensão e concentração e interesses bastante alheios à escola em geral. As notas máximas pertencem a dois alunos diferentes, apesar de a percentagem que os separa de um teste para outro e entre si não ser muito significativa, tratando-se de dois alunos com desempenhos bastante razoáveis, quer

na disciplina quer na manipulação de ferramentas tecnológicas com as quais já se mostravam relativamente familiarizados.

2.2.1. Caracterização da literacia informacional e tecnológica no contexto educativo

Ao longo do ano letivo, as aulas de língua Portuguesa e a abordagem aos textos lidos e analisados obedeceram a uma metodologia diferente do habitual. Quando solicitado aos alunos que ordenassem os aspetos que consideram mais inovadores e importantes no que diz respeito à sua aprendizagem (quadro 35), em primeiro lugar, ambos os grupos de alunos em estudo apontaram “o recurso a programas e aplicações tecnológicas com funcionalidades pedagógicas até então desconhecidas”, seguido da “substituição do caderno e das fotocópias pelo blogue e pelo *Moodle*”. O aspecto considerado menos importante foi “a possibilidade do acesso à planificação das aulas, aos materiais de estudo e aos trabalhos realizados pela turma na escola e fora dela, desde que exista uma ligação à Internet” para o grupo experimental 1 ($\bar{X}=4\pm 1,26$), já o grupo experimental 2 indicou “o recurso a programas e aplicações tecnológicas com funcionalidades pedagógicas até então desconhecidas” ($\bar{X}=4,43\pm 1,26$).

A leitura do quadro 36 permite verificar que a grande maioria dos alunos (83,3%) considera que esta metodologia inovadora, apoiada no uso das TIC, trouxe mais motivação e dinamismo à aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente à compreensão de textos literários.

Os aspetos que mais motivaram ao longo da aprendizagem realizada nas aulas (quadro 37), foi para os dois grupos em estudo “a possibilidade de usar o computador nas aulas, evitando-se caderno e fotocópias”. Seguido do “facto de poder construir o conhecimento através da prática: fazer para saber” ($\bar{X}=2,86\pm 1,34$) para o grupo experimental 2 e da “oportunidade de conhecer aplicações e sítios na Web que permitem desenvolver as competências da Língua Portuguesa, especialmente na comunicação com textos literários” ($\bar{X}=4,43\pm 1,26$) para o grupo experimental 1.

Por outro lado, os aspetos que menos motivaram os dois grupos de alunos ao longo da aprendizagem realizada nas aulas foram: “a oportunidade de utilizar ferramentas tecnológicas de carácter pedagógico disponíveis na Web, para desenvolver competências e aplicar conhecimentos dos domínios da língua e da literatura” e “o facto de permitir alargar o universo de leituras, de conhecimento de autores e épocas

literárias e desenvolver as competências de interpretação, através de uma metodologia inovadora, motivante e consentânea com a área de estudos básicos da turma”.

Quanto aos fatores percebidos pelos alunos como os que constituíram as maiores dificuldades sentidas nas aulas de Língua Portuguesa, com a aplicação desta nova metodologia (quadro 38), esses foram para os alunos do grupo experimental 2 “os problemas técnicos (hardware e software) do material informático da escola, nomeadamente os computadores portáteis e os quadros interativos” ($\bar{X}=2,57\pm 1,51$) seguido da “falta de conhecimento em relação às aplicações tecnológicas apresentadas nas aulas” ($\bar{X}=3,14\pm 1,67$); já os alunos do grupo experimental 1 apontaram como principal factor “a falta de interesse pelos conteúdos e pelas atividades da disciplina, como consequência do desinteresse generalizado pelos deveres escolares” ($\bar{X}=2,63\pm 1,02$), seguido das “dificuldades e, por vezes, impossibilidade de acesso à rede Internet (wireless) da escola” ($\bar{X}=2,64\pm 1,36$). Já os fatores considerados pelos alunos do grupo experimental 2 como os que ofereceram menores dificuldades foram “as dificuldades e, por vezes, impossibilidade de acesso à rede Internet (wireless) da escola” ($\bar{X}=3,86\pm 1,57$) e “a falta de condições e de espaços para trabalhar a língua (por exemplo a oralidade) recorrendo às tecnologias” ($\bar{X}=3,86\pm 1,21$); já os alunos do grupo experimental 1 apontaram “a falta de conhecimento em relação às aplicações tecnológicas apresentadas nas aulas” ($\bar{X}=4,45\pm 1,75$), seguido de “a falta de condições e de espaços para trabalhar a língua (por exemplo a oralidade) recorrendo às tecnologias” ($\bar{X}=4,00\pm 1,89$).

As aplicações/ferramentas tecnológicas utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa e preferidas pelos dois grupos de alunos são: o *blogue*, em 2º lugar o *Audacity* (criação de podcasts), seguido do *Jing* para os alunos do grupo experimental 2 e da *WebQuest* para os alunos do grupo de estudo. Por outro lado a aplicação/ferramenta tecnológica menos preferida pelos alunos é o *C-Maps Tools* (criação de mapas conceptuais).

Quando questionado acerca de quais considera ser as potencialidades pedagógicas do Blogue no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa (quadro 40), o grupo experimental 1 apontou em primeiro lugar “ser um portefólio das aulas da disciplina, com toda a planificação, materiais e avaliação” ($\bar{X}=2,64\pm 1,69$) e o grupo experimental 2 o facto de “oferecer a possibilidade de expressar opiniões e resolver exercícios, interagindo com professora e colegas através de comentários” ($\bar{X}=2,43\pm 1,61$). A potencialidade pedagógica do blogue apontada em

último lugar para os alunos do grupo experimental 2 foi “oferecer a possibilidade de expressar opiniões e resolver exercícios, interagindo com professora e colegas através de comentários” e para o grupo experimental 1 o facto de “possibilitar a publicação e a divulgação de trabalhos realizados pelos alunos”.

As maiores potencialidades pedagógicas do *podcast* (usando o programa *Audacity*), no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa (quadro 41), percebidas por parte dos alunos foram: “a possibilidade de conhecer as próprias competências de expressão oral, procurando sempre melhorá-las” seguida da “possibilidade de dramatizar textos de autores ou criados pelos próprios alunos em contexto real” nos dois grupos em estudo. Já a potencialidade do *podcast* apontada em último lugar, para o grupo experimental 2 foi “a motivação para a audição de outros *podcasts* de temas da Literatura e da disciplina em geral” ($\bar{X}=3,86\pm 1,11$), e no grupo de estudo “a motivação para a produção de outros *podcasts* sobre variados temas da planificação da disciplina” ($\bar{X}=3,91\pm 1,04$).

Em relação às potencialidades pedagógicas da *WebQuest* no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos do grupo experimental 2 apontaram em primeiro lugar “o esquema organizado de trabalho, com as tarefas discriminadas” ($\bar{X}=2,43\pm 1,27$), seguido da “disponibilização de recursos da Web já seleccionados pela professora, o que assegura a qualidade da pesquisa” ($\bar{X}=2,57\pm 1,27$). Já os alunos do grupo experimental 1 apontaram “a possibilidade de conhecer os critérios de avaliação, trabalhando por objetivos” em primeiro lugar ($\bar{X}=2,27\pm 1,48$), seguido do “incentivo e a mobilização para a leitura orientada e para o tratamento da informação” ($\bar{X}=2,45\pm 0,93$). Em último lugar, ambos os grupos apontaram “a motivação para o conhecimento de textos literários e dos seus autores e para a redação de textos críticos”.

Quanto às potencialidades pedagógicas da aplicação *Hot Potatoes* no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa (quadro 43), os alunos do grupo experimental 2 elegem a “possibilidade de repetição e aperfeiçoamento das atividades” e os alunos do grupo experimental 1 “o estímulo dado pela pontuação”. Por outro lado, ambos os grupos, consideram que “a possibilidade de revisão ou consolidação de conteúdos de forma lúdica e atrativa” é a potencialidade pedagógica menos importante do *Hot Potatoes*.

Quando solicitado aos alunos que indicassem quais consideram ser as potencialidades pedagógicas do *software Jing* no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa (quadro 44), ambos os grupos de alunos apontam em primeiro lugar “a motivação para a leitura de textos literários e para a sua

análise conseguida pelos estímulos visual e sonoro” e em último lugar “a possibilidade de visualizar “aulas” gravadas pela professora, com a explicação/ sistematização dos conteúdos lecionados nas aulas” para os alunos do grupo experimental 2 e a “captação de texto ou imagem e a possibilidade de fazer registos ou explicações sobre os mesmos” para os alunos do grupo experimental 1.

Quanto às potencialidades pedagógicas da aplicação da *web*, a *Wikispaces*, no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa (quadro 45), foram apontadas como principais, no grupo experimental 2: “a possibilidade de edição da informação” ($\bar{X}=2,57\pm 1,39$) seguido da “motivação para a pesquisa e tratamento de informação no âmbito da literatura” ($\bar{X}=2,71\pm 1,11$); já os alunos do grupo experimental 1 apontaram como principal potencialidade “a divulgação/ disponibilização do trabalho coletivo na Web” ($\bar{X}=2,27\pm 1,42$), seguido da “promoção da escrita colaborativa, através das contribuições dos alunos” ($\bar{X}=2,36\pm 1,36$). Já as potencialidades que os alunos do grupo experimental 2 consideram menos importantes são “a elaboração de dicionários e outros documentos com validade teórica” ($\bar{X}=3,43\pm 1,81$) e “a divulgação/ disponibilização do trabalho coletivo na Web” ($\bar{X}=3,43\pm 1,39$); já os alunos do grupo experimental 1 apontaram “a motivação para a pesquisa e tratamento de informação no âmbito da literatura” ($\bar{X}=3,82\pm 1,47$), seguido da “elaboração de dicionários e outros documentos com validade teórica” ($\bar{X}=3,45\pm 1,21$).

Quanto às potencialidades pedagógicas da ferramenta tecnológica *C-Maps Tools (Mapas Conceptuais ou Mapas de ideias)* no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua, percebida pelos alunos (quadro 46), foi indicada como principal potencialidade nos dois grupos em estudo “a aplicação dos conhecimentos adquiridos da leitura e estudo de textos literários ou conteúdos relacionados com os mesmos, de forma esquemática e organizada”, seguido da “motivação para a introdução ao estudo de unidades/ módulos de aprendizagem a partir do conhecimento prévio sobre os temas”. Por outro lado, “a possibilidade de organização esquemática e abrangente das matérias estudadas, proporcionando motivação e rigor à aprendizagem” ($\bar{X}=3,57\pm 1,11$) foi percebida como a potencialidade com menos importância para os alunos do grupo experimental 2, e “a versatilidade e a capacidade de organização e associação do programa” ($\bar{X}=3,73\pm 1,48$) para o grupo experimental 1.

Quanto às potencialidades pedagógicas do *Windows Movie Maker* no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa (quadro 47), os

alunos de ambos os grupos elegem como principal potencialidade a “visualização de vídeos sobre temas da disciplina e da Literatura produzidos por professores ou alunos, como estratégia de motivação para o estudo de um texto, de um autor ou de outro tema relacionado”. Por outro lado, também ambos os grupos, consideram que “a constituição de um recurso multimídia altamente motivante e eficaz para a introdução ou sistematização de leituras/ aprendizagens, pela conjugação da imagem, do som, do texto (legendado ou narrado) e dos efeitos” é a potencialidade pedagógica menos importante do Windows Movie Maker.

A totalidade dos alunos do grupo experimental 1 considera que a utilização progressiva destas tecnologias facilitou o seu estudo e a compreensão da língua e ajudou a que adquirissem novos hábitos e técnicas de leitura e de escrita, sendo essa percentagem de 85,7% no grupo experimental 2.

Quando solicitado que classificassem o seu desempenho na disciplina de Língua Portuguesa, nomeadamente no estudo de textos literários, após a aplicação desta experiência pedagógica (quadro 49), metade dos alunos (50,0%) respondeu que “podia ser melhor”, sendo 57,1% do grupo experimental 2 e 45,5% do grupo experimental 1. De referir que nenhum aluno classificou o seu desempenho como insatisfatório e apenas dois alunos (grupo experimental 1) o consideraram muito bom.

2.3. Síntese e discussão final dos resultados

O relatório de análise dos resultados dos inquéritos e dos testes de conhecimentos previamente explanado, bem como as notas das observações recolhidas durante a realização da experiência de comunicação com textos literários através da utilização das TIC permitem encontrar as respostas possíveis no quadro das proposições antecipadas e aferir o cumprimento dos objetivos do estudo. Desta forma, procurar-se-á responder ao problema de investigação sobre o qual assentou a pertinência do estudo: *“Como podem as TIC contribuir para uma melhor capacidade interpretativa de textos literários em contexto escolar?”*

Relativamente às proposições, a interpretação dos dados quantitativos e qualitativos resultantes da experiência levam à fundamentação das respostas que vão entroncar a análise global. Assim, no que diz respeito à primeira afirmação, *o perfil da amostra representativa aponta para um domínio pouco desenvolvido das competências de leitura/ compreensão escrita de textos literários*, quer o pré-teste, quer o contexto escolar da amostra (observado, por exemplo, a partir da caracterização da turma) permitiram concluir que estas competências não haviam ainda sido adquiridas/ desenvolvidas de forma a garantir o desempenho proficiente a longo prazo (e não visando apenas o resultado satisfatório das avaliações formativas e sumativas extemporâneas), pelo que se tratavam - ambos os grupos, mas particularmente o grupo experimental 2 - de leitores pouco amadurecidos e pouco motivados para as “viagens virtuais” através dos signos linguísticos e simbólicos dos textos – aspetos relacionados também com o seu perfil particular largamente explanado.

Já no que diz respeito ao conteúdo da segunda proposição, *os grupos de alunos selecionados para amostra utilizam o computador com muita frequência e com bastante proficiência (sobretudo em contexto privado), facto que constituirá uma mais valia significativa aquando da aplicação da experiência, com o uso preponderante dos computadores*, os resultados apontaram, efetivamente, para os benefícios dos conhecimentos e experiências destes alunos. Isto manifesta-se, sobretudo, por serem “nativos digitais” cujo crescimento pessoal e académico foi simultâneo com a evolução e o domínio global do computador e da Internet, e também devido à sua inserção num curso de especificidade informática que lhes permite desenvolver e organizar competências dispersas ou vagas, no sentido da sua aplicabilidade ao contexto do trabalho de escola e da sua formação académica. O estudo levado a cabo, aliás, não faria muito sentido se não se tratasse de uma tentativa de conciliar eficazmente o

conhecimento e a experiência digital destes jovens com as metas de aprendizagem previstas para o terceiro ciclo e que incluem as competências de comunicação com textos literários, que acabam por se tornar transversais a outras situações de comunicação informal.

Verificou-se, no entanto, que o domínio das tecnologias de informação e comunicação em contexto escolar dos participantes, anterior à experiência, segundo a proposição seguinte do estudo (*os participantes na experiência ainda não reconhecem as potencialidades e diversidade das tecnologias de informação e comunicação e em contexto escolar, sobretudo em disciplinas como Língua Portuguesa*), não era suficiente. Os alunos sabiam da existência de determinadas ferramentas tecnológicas, já tinham visto o funcionamento de algumas, mas admitiram desconhecer as suas potencialidades pedagógicas e não se imaginavam a ter aulas de Língua e Literatura Portuguesas fazendo uso delas. O efeito surpresa nestes estudantes com poucas expectativas, pouca confiança e um manifesto sentido de obrigação por tudo o que diz respeito ao trabalho escolar, nomeadamente o de carácter mais teórico e metódico, constituiu o rastilho que os despertou para uma abordagem nova que os fazia declarar que “agora já vale a pena vir às aulas de Língua Portuguesa!” ou “gosto de ler e resolver os exercícios de interpretação no computador e com o apoio da Internet” ou ainda “já consigo responder a esta questão sem a ajuda da professora”. Apesar das flutuações de motivação e concentração deste público, é possível afirmar que estes alunos de CEF se destacaram pela colaboração e pela disponibilidade para a novidade, sobretudo porque a docente se dispôs a falar a mesma “língua”, adotando metodologias capazes de atrair alunos em risco de abandono, jovens com dificuldades de integração no espaço escola e, no sentido mais lato, na própria sociedade, devido, em grande parte, e como já se referiu algumas vezes, aos contextos socioeconómicos e culturais em que têm vindo a ser formados.

Atendendo ao enquadramento da quarta preposição, *a aplicação de uma metodologia de ensino com recurso às TIC nas aulas de Língua Portuguesa/ Literatura pode contribuir para a motivação dos alunos e, conseqüentemente, para a leitura e boa comunicação com os textos literários*, os resultados do questionário final sobre o impacto das TIC quer no conhecimento das suas potencialidades pedagógicas, quer nas evidências registadas na melhoria do interesse dos alunos, revelam que os alunos compreenderam as diferenças metodológicas, souberam analisá-las criticamente (e positivamente) e reconheceram a importância da aquisição de competências nesta área. Apesar da generalização, salienta-se o facto de as respostas serem indicativas de uma maior maturidade na análise crítica desta abordagem pedagógica por parte do

grupo experimental 1, o que se pode dever, como já tem sido referido, à idade dos participantes e à sua experiência um pouco mais vasta em termos académicos.

A última afirmação, *os participantes no estudo reconhecem e apreciam a influência da utilização das TIC na evolução da sua motivação e no seu desempenho nas aulas de Língua Portuguesa/ Literatura, bem como no desenvolvimento das suas competências de leitura e comunicação com textos literários*, é legitimada por todo o processo que orientou o estudo e que foi aqui descrito, especialmente e uma vez mais, no último questionário, dirigido para as reais concretizações de longos meses de aplicação de uma metodologia diferente, pensada para alunos com um perfil particular que foram levados a refletir criticamente mais sobre *como* o conseguiram desenvolver do que os próprios resultados alcançados. Embora o ensino da língua materna (segundo indicações do Ministério da Educação) coloque a ênfase no alcance das metas definidas para cada nível de escolaridade, que implicam um processo de aprendizagem contínua e cumulativa centrada no desenvolvimento mais efetivo das competências, a ideia do sucesso convertido em números condiciona muitas vezes a atuação dos envolvidos nesse processo, fazendo-os recorrer a estratégias e a avaliações de carácter formal que “apressem” os resultados pretendidos. É sobretudo o resultado final que interessa ao aluno, sendo-lhe raramente solicitada uma análise do processo que o promoveu ou sequer se o conhecimento e as competências são um dado adquirido e um alicerce para futura aprendizagem. É por isso que, ainda que estejam pouco habituados a fazê-lo ou que não saibam bem como (recorde-se que se trata do 3º ciclo do ensino básico), os estudantes apreciam o facto de serem chamados a opinar, a analisar, a criticar construtivamente o processo no qual são os elementos mais implicados. Não é de estranhar, portanto, que se declarem, com muito mais veemência, adeptos de aulas tecnologicamente interativas e de ambientes virtuais de aprendizagem, porque este é o seu “mundo”, em detrimento das aulas cujo processo nem chegam a perceber muito bem como funciona, e a partir do qual só sentem a obrigação de estudar e de atingir os resultados esperados (por vezes nem mesmo esperados pelos próprios devido à desmotivação generalizada).

A reflexão em torno das proposições que presidiram a este estudo permite avaliar a concretização dos objetivos do mesmo e verificar os pontos fortes e fracos desta experiência.

Assim, relativamente ao primeiro objetivo, *avaliar a pertinência da utilização de novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na compreensão de textos literários selecionados do Programa de Português para os Cursos de Educação e Formação*, é possível afirmar que este foi amplamente conseguido na medida em que o resultado dos testes de compreensão da leitura, bem como a observação direta da

aplicação da experiência, permitiram concluir dos benefícios que as TIC podem trazer ao desenvolvimento dessa competência bem como das demais que concorrem para a aprendizagem significativa da língua e da literatura em Português, incluindo a compreensão e a expressão orais, o conhecimento explícito da língua (laboratórios de língua) e a escrita (oficinas de escrita). As tecnologias utilizadas no estudo em causa provaram ser instrumentos valiosos na promoção da convergência harmoniosa das competências referenciadas aquando da abordagem de textos/ obras literárias - indo ao encontro das premissas subjacentes à planificação de sequências didáticas de acordo com os Novos Programas de Português para o Ensino Básico (cf. Conclusão) - criando ambientes virtuais de aprendizagem propícios ao envolvimento dos alunos. Como antes se concluiu, novas abordagens, ainda que favorecendo os interesses dos alunos e proporcionando outra dinâmica e versatilidade às aulas, não permitem recuperar ou sequer adquirir capacidades que os alunos não desenvolveram, devido ao seu perfil específico ou à repetição de metodologias infrutíferas, portanto, apesar das pequenas conquistas conseguidas durante um ano letivo, é natural que não haja ainda uma visibilidade muito nítida em termos de resultados.

Quanto ao segundo objetivo, que visava *conceber recursos didáticos e estratégias pedagógicas a partir de algumas TIC, tendo em vista as Orientações Programáticas para o Ensino da Literatura (no âmbito da disciplina de Português), disponibilizando a sua utilização aos professores da disciplina*”, é possível afirmar que se trata de um dos mais conseguidos e a prová-lo estão as evidências dos projetos e trabalhos elaborados com as turmas e pelas turmas, com a mediação da docente, disponibilizados nos blogues criados para o efeito, blogues estes que ficarão acessíveis para consultas futuras de alunos e professores a quem interessar o material e as ideias aí disponibilizadas. De referir que nem todo o conteúdo dos blogues é original, tendo a docente recorrido a materiais que já circulam na Web, especialmente apresentações (do *Slideshare*, por exemplo) e filmes do *Youtube*, produzidos e gentilmente partilhados por outros profissionais de ensino e alguns bons exemplos de trabalhos realizados por alunos. Um dos pontos fortes da adesão às ferramentas da Web 2.0 no ensino é precisamente a promoção da partilha entre docentes e entre alunos; o que fica disponível pode ser (re)utilizado nas aulas, mostrado como modelo ou usado como fator de motivação para a abordagem de determinado tema ou conteúdo. Quer sejam usados *online* ou deles seja feito o *download*, há é que respeitar os direitos de autor – a partilha de materiais pressupõe que se leve para a aula materiais produzidos por outros professores e assim identificados. Depois há que prosseguir com a partilha, fazendo cada um a sua parte, com a disponibilização de recursos em blogues ou sites pessoais ou nas inúmeras

comunidades virtuais como os já mencionados *Slideshare*, *Youtube*, *PodOmatic*, *Screencast*, *Wiki*, e em variadíssimos ambientes virtuais mais ou menos privados como o Moodle nas escolas ou o *WebQuest 2 CCUM*. Com estes bancos de recursos, os docentes começam finalmente a aperceber-se dos enormes benefícios da Web 2.0, sobretudo em termos de partilha; com uma pesquisa orientada, perde-se progressivamente menos tempo na busca do que se pretende e, se cada um contribuir com o que produz, o intercâmbio gerado será cada vez mais profícuo e célere. Os alunos já se aperceberam, também (certamente até antes dos professores), do quanto a Web lhes pode proporcionar em termos de materiais de apoio ao estudo, mas têm ainda de amadurecer a sua capacidade de pesquisa, para poderem aferir a qualidade e aprenderem a selecionar, tratar, e a utilizar a informação nos contextos apropriados.

O acima exposto garante já, em boa parte, o cumprimento do terceiro objetivo, *revelar as potencialidades das TIC para o desenvolvimento da autonomia e do espírito crítico dos alunos, aquando da interpretação e análise de textos literários*, uma vez que durante a aplicação desta experiência, a amostra foi ficando cada vez mais desperta para a leitura e compreensão de textos literários porque estava mais motivada com a metodologia adotada. A autonomia e o espírito crítico são competências que devem desenvolver-se desde cedo, mas o perfil destes alunos vem provar que isso não aconteceu, estando ainda muito dependentes da figura do professor enquanto agente disponibilizador da aprendizagem. Ainda assim, foi-se sentindo evolução, sobretudo no grupo experimental 1, e os alunos foram ganhando mais confiança e desenvoltura na análise de textos, pelo que se pode concluir que esta alteração de comportamento se deve ao encontro que se conseguiu estabelecer entre a “obrigação” académica sentida por grande parte destes alunos e a motivação nascida de uma forma diferente de ensinar/aprender que lhes é mais familiar e suscita mais interesse e abertura para a leitura.

Fundamentar a integração das TIC nas aulas de Português – dedicadas ao ensino da literatura – como modelo pedagógico adequado, inovador e gerador de motivação e sucesso na aprendizagem, trata-se do conteúdo do quarto objetivo que culmina na concretização quase total dos anteriores e, obviamente, da análise estatística dos questionários que suportam as características desta metodologia. Os resultados atestam para a adequação, para a inovação e para a criação de motivação deste modelo de ensino na aula de Português, pois a amostra cooperou, não revelou estranheza, mas respondeu ao desafio com entusiasmo, admitiu preferir esta metodologia que usa uma linguagem que lhes é familiar em detrimento da condução das aulas demasiado centrada na figura do professor (considerada, por muitos dos alunos, promotora da sua indiferença pelas aulas e pela escola), corroborou a

motivação que a professora foi verificando na realização de cada atividade com uma nova ferramenta. Ficam as reservas relativamente ao sucesso inequívoco da aprendizagem se se considerar apenas a sua conversão numa avaliação formal quantitativa. Não se registou uma correspondência exata entre a confiança ou o desenvolvimento de algumas competências no que diz respeito à compreensão da leitura e a avaliação final deste processo pois, para além de a avaliação obedecer a uma continuidade, há constrangimentos no conhecimento e na sua aplicação, de anos anteriores e relacionadas também com o perfil da amostra em causa, que condicionam a atribuição das notas. No entanto, se se admitir que o sucesso extrapola o número, é possível concluir que o êxito de práticas de ensino como esta, dirigidas a este público, está no conhecimento e no interesse que permanece e se começa a refletir quase naturalmente nos comportamentos mais responsáveis e sérios dos alunos perante o trabalho e, mais concretamente, perante a leitura de textos literários.

Relativamente ao último objetivo listado, *sensibilizar os vários agentes de educação, nomeadamente professores de Português, para o conhecimento e a aplicação das TIC nas suas aulas, sublinhando a adequação do seu uso à compreensão de textos de Literatura Portuguesa e/ou estrangeira (traduzida)*, este vem na sequência da divulgação e da ideia de partilha a que se refere o segundo objetivo, mas extravasa este âmbito na medida em que o próprio estudo e as conclusões aqui apresentadas pretendem ser um veículo de sensibilização e transmissão de conhecimento, contribuindo, assim, para alargar as evidências da pertinência de experiências como esta para a melhoria do ensino e aprendizagem. Neste sentido, é um objetivo que se espera atingir num futuro próximo, aguardando-se que possa vir a tornar-se um exemplo de práticas inovadoras e facilitadoras do processo, à semelhança dos muitos estudos, projetos e teses que têm sido realizados e escritos por outros docentes, em diferentes níveis de ensino, como Adelina Moura e Ana Amélia Carvalho, autoras muito referenciadas ao longo de toda a dissertação.

CONCLUSÃO

A realização desta experiência permitiu tirar algumas conclusões no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da língua, literatura e cultura portuguesas nas escolas básicas do nosso país, bem como às práticas desse ensino que envolvem metodologias atualizadas e “refrescantes” do ponto de vista da adequação aos contextos comunicacionais dos jovens que as rececionam, aos papéis dos intervenientes mais diretamente implicados nesse processo – professores e alunos – e, em última análise, à “abertura” das escolas à mudança e à implementação de ambientes educativos que efetivamente contribuam para a formação e integração dos indivíduos na já instalada e irreversível sociedade do conhecimento.

O objetivo fundamental deste estudo foi conseguido, ficando demonstrado que é possível ensinar os alunos a comunicar com textos literários usando estratégias e ferramentas que não lhes causam qualquer estranheza e antes lhes transmitem mais motivação e confiança. O caráter predominantemente simbólico e figurativo da linguagem literária constitui, por norma, um obstáculo ao gosto dos jovens pela leitura e sobretudo à interpretação, ainda para mais tratando-se de públicos que mais facilmente se deixam atrair pelo imediatismo dos meios de comunicação e das tecnologias, autênticas “extensões” de si próprios. Os professores abandonam, gradualmente, a posição “confortável” de espetadores deste quadro social, começando a perceber as implicações positivas que a adesão a uma prática de ensino inclusiva no que concerne as tecnologias educativas pode trazer. A facilidade do seu acesso, a rentabilização dos recursos das escolas – consequência do Plano Tecnológico e da constituição dos Parques Escolares – e o caráter gratuito, interativo e inovador da maioria das TIC, fazem destas ferramentas mais do que meros instrumentos de captação da motivação dos alunos, mas autênticos meios de desenvolvimento de competências tendo o professor como agente facilitador e criador de ambientes favoráveis à aprendizagem concreta da sua disciplina.

Os Novos Programas de Português do Ensino Básico, que serão implementados já no próximo ano letivo de 2011-2012, apresentam nas Orientações de Gestão para os três ciclos exemplos concretos de contextos e recursos de apoio à aprendizagem, incluindo as TIC, cuja utilização se espera progressivamente mais evidente e proficiente. Assim, no terceiro ciclo,

a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação deve ser favorecida como ferramenta de aprendizagem, como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos.

As atividades e projetos deverão ter em conta, por exemplo: i) o uso crítico das TIC na seleção e na avaliação da informação obtida; ii) o respeito pelas regras éticas no uso da informação pesquisada; iii) a utilização crítica e criativa das potencialidades das TIC na produção, revisão, correção e comunicação de trabalhos. (2009: 152,153)

É também neste documento que os papéis do aluno e do docente da disciplina de Português adquirem uma dimensão renovada em relação aos programas e orientações anteriores, pois na definição dos Descritores de Desempenho colocou-se o foco «na capacidade de realização do aluno» (chamado de sujeito agente), estando na retaguarda «o professor enquanto agente mediador que operacionaliza situações que propiciem uma aprendizagem efetiva» (*idem*: 107). Esta “filosofia” passa a instituir-se como norma, e os professores vão obtendo a certificação em Competências Digitais através de ações de formação contínua no domínio das TIC, ficando mais conscientes e disponíveis para a aplicação destas ferramentas na aula de língua e literatura maternas.

Muitos foram os fatores que, por um lado, favoreceram a concretização desta experiência e que, por outro lado, poderiam ter constituído entraves significativos à sua prossecução. Se é verdade que o contexto social e académico da amostra propiciou a adesão a este projeto, também não deixam de ser reais as condições de trabalho nem sempre suficientes ou as adequadas à sua execução - numa escola onde o investimento e a manutenção dos recursos físicos e técnicos ficaram estagnados na perspetiva da construção de um futuro Parque Escolar – pelo que teve de se empreender um esforço de equilíbrio, situação que pode ser recorrente em muitos contextos educativos do país.

A vontade de concretização e de obtenção de sucesso nas aprendizagens leva, apesar de tudo, os profissionais do ensino a desenvolver estratégias nem sempre muito acessíveis, mas que se tornam formas de combater a estagnação, de enriquecer as práticas letivas e de promover o trabalho colaborativo, quer entre os seus pares, quer no contexto de trabalho com as próprias turmas. De resto, Guilhermina Miranda sintetiza muito bem a forma como se devia encarar a integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem:

Os efeitos positivos só se verificam quando os professores acreditam e se empenham de “corpo e alma” na sua aprendizagem e domínio [dos estudantes] e desenvolvem atividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias. E para isto é necessário que (...) as usem com os alunos: a) como novos formalismo para tratar e representar a informação; b) para apoiar os alunos a construir conhecimento significativo; c) para desenvolver projetos, integrando e não acrescentando) criativamente as novas tecnologias no currículo. (2007:46-47)

Os resultados obtidos com esta experiência podem não ter sido excecionais, mas foram seguramente positivos e provaram a eficácia da aprendizagem e da

comunicação com textos literários, não só através dos testes a que a amostra respondeu, mas também através da interação e da dinâmica renovadora cujo aumento se foi verificando aula após aula. O facto de ter envolvido dois grupos com mais características em comum do que distintas permitiu avaliar o impacto que uma metodologia diferente pode ter quando é integrada durante o ano letivo, depois de um período com uma abordagem não muito distante do que já estariam habituados estes alunos. Por seu turno, o grupo experimental 1 cumpriu as expectativas, pelo facto de os alunos terem sido objeto de uma adaptação coerente e adequada ao tempo e ao contexto e, mesmo sem se darem completamente conta, terem modificado alguns dos seus hábitos e métodos de trabalho, nomeadamente no que concerne a capacidade de iniciativa e de resolução de problemas. Ambos os grupos admitiram passar a apreciar as aulas de Língua Portuguesa e a tirar partido das leituras realizadas, o que, atendendo ao perfil, já constitui um sucesso parcial.

Espera-se, portanto, que experiências como esta contribuam para manter “presos” à escola e à leitura os alunos, sobretudo os que, como estes, se sentem desarraigados, desencorajados, por vezes até defraudados em relação às matérias escolares e às práticas letivas, desaproveitando todas as oportunidades que lhes são dadas. Espera-se, precisamente, oferecer-lhes novas oportunidades, privilegiando a integração das ferramentas que lhes são caras e muitas delas familiares. Espera-se que cada vez mais as competências adquiridas e desenvolvidas pelos alunos em aulas como as descritas ao longo deste estudo ajudem a formar cidadãos críticos, responsáveis e empreendedores.

BIBLIOGRAFIA

- ALBIRINI, Abdulkafi (2007), «The Crisis of Educational Technology, and the Prospect of Reinventing Education». *Educational Technology & Society*, 10 (1), 227-236.
- BARBOSA, E. & A. GRANADO (2004). *Weblogs: Diário de Bordo*. Porto: Porto Editora.
- BARTOLOMÉ, A. (1999). *Nuevas tecnologías en el aula - Guía de supervivencia*, Barcelona: Editorial GRAÓ de Serveis Pedagògics.
- BENNETT, S.; Maton, K.; Kervin, L. (2008). «The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence» in *British Journal of Educational Technology* 39 (5): 775–786. <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>. (acessível em 27.12.2010)
- BLOOD, R. (2000). *Weblogs: a history and perspective*. http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html (consultado em 31.03.2009).
- BLOOD, R. (2003). *BlogTalk - A European Conference On Weblogs: Web-based publishing, communication and collaboration tools for professional and private use*. <http://2003.blogtalk.net/> (consultado em 31.03.2009)
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta
- CARVALHO, A. A., MOURA, A., PEREIRA, L. & CRUZ, S. (2006). «Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino», in: *VII Colóquio sobre Questões Curriculares, III Colóquio Luso-Brasileiro*, Braga: CIED, Universidade do Minho. [PDF](#)
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim (2007). «A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal». In F. A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Eds.), *As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim (2007). «Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário. Dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS». *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, pp. 25-40. <http://sisifo.fpce.ul.pt> (consultado em 14.08.2010)
- CARVALHO, A., CRUZ, S. & MOURA, A. (2008). "Pedagogical Potentialities of Podcasts in Learning – reactions from k-12 to university students in Portugal", in S. Wheeler, D. Brown & A. Kassam (eds), *Conference Proceedings of LYICT 2008. Joint Open and Working IFIP Conference: ICT*

- and Learning for the Net Generation*, Kuala Lumpur, Malaysia: IFIP and Open University of Malaysia, (pp. 23-32).
- CARVALHO, Ana Amélia Amorim (org.) (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. <http://hdl.handle.net/1822/8286> (consultado em 28-08-2010).
 - CARVALHO, Ana Amélia Amorim, org. – “Actas do Encontro sobre Podcasts, Braga, Portugal, 2009”, Braga. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10052> (consultado em 14-08-2010).
 - CARVALHO, A. D. (ed.) (2000). *Novo conhecimento. Nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
 - CARVALHO, C. J. «Vodcasts com o Movie Maker». In CARVALHO, Ana Amélia Amorim, org. – “Actas do Encontro sobre Podcasts, Braga, Portugal, 2009”, Braga.
 - CLOUTIER, J., P. (2004) «Le Blogue comme outil pédagogique? », <http://cyberie.qc.ca/jpc/2004/12/le-blogue-comme-outilpenseignement.Html> (consultado em 31.03.2009)
 - COSTA, Fernando Albuquerque (2007), «Tecnologias em educação – um século à procura de uma identidade». In *As TIC na Educação em Portugal, Concepções e Práticas*, Fernando Albuquerque Costa, Helena Peralta e Sofia Viseu (orgs), Porto, Porto Editora.
 - CRUZ, Sónia, «O Podcast no Ensino Básico». In CARVALHO, Ana Amélia Amorim, org. – “Actas do Encontro sobre Podcasts, Braga, Portugal, 2009”, Braga. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9991/1/Cruz-2009-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf> (consultado em 14-08-2010)
 - D'EÇA, T. (1998). *NetAprendizagem - a Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.
 - DIEGUES, V. «Da rádio ao podcast: princípios a não esquecer ao microfone». In CARVALHO, Ana Amélia Amorim, org. – “Actas do Encontro sobre Podcasts, Braga, Portugal, 2009”, Braga.
 - DODGE, Bernie (1995) "Some Thoughts About WebQuests" http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html (consultado em 31.03.2010).
 - DODGE, Bernie (2001) “FOCUS: Five Rules for Writing a Great WebQuest”. In *Learning & Leading with Technology*, Number 28

- DODGE, Bernie (2005). *WebQuest News: News and views about the WebQuest model, a constructivist lesson format used widely around the world.* <http://webquest.org/> (consultado em 31.03.2009).’
- DUARTE, Isabel Margarida (2007) «Ensino da Língua Portuguesa em Portugal: O Texto, no Cruzamento dos Estudos Linguísticos e Literários», *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, vol. 2, nº. 1. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf> (consultado em 12.01.2010)
- FERREIRA, P.; Pinto, R. « Screencast utilizando o Jing». In CARVALHO, Ana Amélia Amorim, org. – “Actas do Encontro sobre Podcasts, Braga, Portugal, 2009”, Braga.
- FIGUEIREDO, A. D. de, «Novos Media e Nova Aprendizagem»
- FIGUEIREDO, A. D. de (2002) “Redes de educação: a surpreendente riqueza de um conceito”, in Conselho Nacional de Educação (org), *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, pp: 39-55
- FRANGIONE, R. (s/ data). *Le Blogue et l'information*. http://www.liceoamantea.it/Frangione_giu.asp (consultado em 31.03.2009)
- FREITAS, C. NOVAIS, M. BAPTISTA, V. (1997). *Tecnologias de Informação e comunicação na aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- FREITAS, Alice Cunha de e CASTRO, M^a de Fátima F. Guilherme (orgs.) (2003), *Língua e Literatura – Ensino e Pesquisa*, Ed. Contexto
- GIASSON, J. (1993) *A Compreensão na Leitura*, Porto, Asa
- GRANADO, A. (2003). *Ponto Media - Discussão sobre o que são weblogs*. <http://ciberjornalismo.com/oquesaoweblogs.htm> (consultado em 31.03.2009).
- GUTIERREZ, S, (2003) «Projeto Zaptlogs: as tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de educadores», Porto Alegre: CINTEDUFRGS, pp.1-19. <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/set2003/artigos/projetozaptlogs.pdf> (consultado em 31.03.2009)
- HEWITT, H. (2004). *Hugh hewitt strikes blow for blogs*. <http://www.freerepublic.com/focus/fbloggers/1307604/posts> (consultado em 31.03.2009)
- HOLMES, M. & ARNEIL, S. (2010) *Hot Potatoes 6 Tutorial*, tradução de Guida Querido <http://guida.querido.net/hotpot/tutorial-pt.htm> (consultado em 20.01.2011)
- HOMEM, Rui Carvalho e LAMBERT, M^a de Fátima (2003), *Olhares e Escrita. Ensaios sobre Palavra e Imagem*, Porto, FLUP

- JEFFREY S, (2004) «In the Classroom, Web Logs Are the New Bulletin Boards»,
<http://www.nytimes.com/2004/08/19/technology/circuits/19blog.html?ex=1250568000&en=33627811ca310596&ei=5090&partner=rssuserland>
(consultado em 31.03.2010).
- JOLY, Maria Cristina R. Azevedo (s/d), *A Tecnologia do Ensino: implicações para a aprendizagem*, Lisboa, Casa do Psicólogo.
- JONASSEN, D. (2000). *Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking* 2nd. Upper Saddle River, N.J.: Merrill [trad. portuguesa: *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico das escolas*, Porto: Porto Editora, 2007]
- LEHENBAUER, Silvana e PICAWEY, M^a Maira (2005), *O Ensino Fundamental no século XXI: questões e desafios*, Ed. da ULBRA
- MARCH, Tom (2002-2006), What WebQuests Are (Really), http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp (consultado em 31.03.2010)
- MARCH, T. (2003-2004). The learning power of WebQuests. In *Educational Leadership*, 61 (4), pp. 42-47.
- MARCH, Tom (2005), New WWW: Whatever, Whenever, Wherever, *Educational Leadership*, Vol. 63, Number 4, pp. 14-19,
<http://tomarch.com/writings/newwww.php> (consultado em 31.03.2010)
- MATEUS, C.M.F. (1999), «Um contributo das TIC para a emergência de um novo paradigma educacional». In I Conferência Internacional Challenges/Desafios 99, Universidade Aberta, pp. 23-37.
- MELLO, C. (1992), «Línguas e Literaturas». In *Revista da Faculdade de Letras do Porto*, Universidade do Porto, pp. 65-79.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005), *Programa da disciplina de Língua Portuguesa/ Português, Componente de Formação Sociocultural dos Cursos de Educação e Formação*, Lisboa, Direcção-Geral de Formação Vocacional
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009), *Novos Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa, Direcção-Geral de Formação Vocacional
- <http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/Programas%20de%20Portugu%C3%AAs%20homologado.pdf> (consultado em 24.01.2010).
- MIRANDA, G. L. (2007). «Limites e possibilidades das TIC na educação». In *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, nº 3, Lisboa.

- MORGADO, J, C & CARVALHO, A, A, A, (2004), “Usufruir das mudanças curriculares para uma integração das TIC”, *Revista de Estudos Curriculares*, Associação Portuguesa de Estudos Curriculares, Ano 2, nº 1, pp. 85-120.
- MOURA, A. M. C. (2005a), “Português on-line: um contributo para a inovação”, in *Actas do 4º Congresso Galaico-Português*, Universidade do Minho, Braga (3142-pp:3158), disponível em <http://adelinamouravitae.com.sapo.pt/Galaico05.pdf> (consultado em 07.09.2009).
- MOURA, A. M. C. (2005b), “Como rentabilizar a Web nas aulas de Português: uma experiência”, *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria (57-62), disponível em <http://adelinamouravitae.com.sapo.pt/amourasiie05.pdf> (consultado em 07.09.2009)
- MOURA, A. & CARVALHO, A. (2006a), “Podcast: Uma Ferramenta para Usar Dentro e Fora da Sala de Aula”, in Rui José & Baquero C, (eds): *Conference on Mobile and Ubiquitous Systems (CSMU 2006)*, Universidade do Minho, Braga, (pp. 155-158), disponível em <http://adelinamouravitae.com.sapo.pt/ubiquitouspodcast.pdf> (consultado em 07.09.2009)
- MOURA, A. & CARVALHO, A. (2006b), “Podcast: Potencialidades na Educação, in *Actas do 3º Encontro Nacional e 1º Encontro Luso-Galaico sobre Weblogs*, Universidade do Porto, Porto, disponível em <http://adelinamouravitae.com.sapo.pt/amourapodcastingiie06.pdf> (consultado em 07.09.2009)
- MOURA, A. & CARVALHO, A. (2006c). “Podcast: para uma aprendizagem Ubíqua no Ensino Secundário”, in Alonso, L. P. et all (eds), Vol 2: *8th International Symposium on Computer in Education*. Universidad de León, León, 379-386, disponível em <http://adelinamouravitae.com.sapo.pt/amourapodcastingiie06.pdf> (consultado em 07.09.2009)
- MOURA, A. & CARVALHO, A. (2007), “Aprendizagem Colaborativa através de Mapas Conceptuais”, in Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds), *IX Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía*, Universidade da Coruña, A. Coruña (1010-1021), disponível em <http://adelinamouravitae.com.sapo.pt/cmeps.pdf> (consultado em 07.09.2009)

- MOURA, A. (2007), “A Web 2.0 na aula de língua materna: relato de uma experiência”, in Alves, António Bárbolo (Ed.), *Encontro Internacional Discurso, metodologia e tecnologia*, Miranda do Douro, (9-24), disponível em <http://adelinamouravitaie.com.sapo.pt/Wikiescritacolaborativa.pdf> (consultado em 07.09.2009)
- MOURA, A. & CARVALHO, A. (2008). “Mobile learning: teaching and learning with mobile phone and Podcasts”. In *8th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 2008 (ICALT 2008), Santander, Spain, (pp. 631-633), disponível em <http://adelinamouravitaie.com.sapo.pt/mobilespainfinal.pdf> (consultado em 07.09.2009)
- MOURA, Rui Manuel Catarina de (s/d). *As Novas Tecnologias no Desenvolvimento Profissional do Professor*. Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa, Universidade Católica. Disponível em <http://anapet.no.sapo.pt/documentos/As%20novas%20tecnologias%20na%20Ovida%20do%20professor.pdf> (consultado em 23.01.2010)
- NOGUEIRA, Júlio Taborda (1992), *Ensino da Língua, Ensino da Literatura*, Lisboa, Universidade Aberta.
- PALFREY, John; Gasser, Urs (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. Basic Books.
- PAPERT, Seymour (2000). “Change and resistance to change in education. Taking a deeper look at why school hasn’t changed”. In *Conferência Internacional Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 61-70.
- PONTE, J. P. (1997), *As Novas Tecnologias e a Educação*, Lisboa: Texto Editora.
- PRENSKY, Marc (2001), *Digital Game-Based Learning*, McGraw-Hill.
- RAMOS, José Luís (2007), «Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola». In *As TIC na Educação em Portugal, Concepções e Práticas*, Fernando Albuquerque Costa, Helena Peralta e Sofia Viseu (orgs.), Porto, Porto Editora, pp. 143-169.
- REIS, Carlos (1982), *Construção da Leitura. Ensaios de Metodologia e Crítica Literária*, Coimbra, INIC.
- REIS, Carlos (2008), *O Conhecimento da Literatura*, Coimbra, 2ª ed., Almedina.
- RICHARDSON, W. (2004), *Thinking Like a Blogger*.

<http://www.eschoolnews.com/eti/2004/12/000414.php> (consultado em 31.03.2010)

- ROCHETA, M. I. e NEVES, M. B. (org.) (1999), *Ensino da Literatura, reflexões e propostas a contra-corrente*, Lisboa, Edições Cosmos.
- SELINGO, Jeffrey (2004), *In the Classroom, Web Logs are the New Bulletin Boards*, New York Times. <http://www.nytimes.com/2004/08/19/technology/in-the-classroom-web-logs-are-the-new-bulletin-boards.html?src=pm> (consultado em 31.03.2010)
- SEQUEIRA, Rosa Maria (2003), *O Poder e o Desejo: o ensino da Literatura a estrangeiros na Universidade*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- SILVA, Bento Duarte (2001). «A Tecnologia é uma Estratégia». In *II Conferência Internacional Challenges'2001/ Desafios'2001*, Braga, Universidade do Minho. Disponível em <http://anapet.no.sapo.pt/documentos/As%20novas%20tecnologias%20na%20Ovida%20do%20professor.pdf> (consultado em 23.01.2010)
- SOUSA, A. & BESSA, F. «Podcast e a utilização do Audacity». In CARVALHO, Ana Amélia Amorim, org. – “Actas do Encontro sobre Podcasts, Braga, Portugal, 2009”, Braga.
- SOUSA, M^a de Lourdes Dionísio de (1993), *A Interpretação de Textos nas aulas de Português*, Rio Tinto, Edições Asa.
- SOUZA, Liliana Soares de, e CAETANO, Sta. Inês Pavinato (orgs.) (s/d), *Ensino da Língua e Literatura. Alternativas Metodológicas* – Tomo II, Editora da ULBRA.
- TAPSCOTT, Don (1998). *Growing Up Digital, The Rise of the Net Generation*, New York, McGraw-Hill.
- VISEU, Sofia (2007) «A utilização das TIC nas escolas portuguesas». In *As TIC na Educação em Portugal, Concepções e Práticas*, Fernando Albuquerque Costa, Helena Peralta e Sofia Viseu (orgs.), Porto, Porto Editora, pp. 37-59.

ANEXOS

ANEXO A - FIGURAS

Índice

Figura 1- Página inicial do sítio da WebQuest.org.....	5
Figura 2 – Página inicial do sítio do QuestGarden, com uma introdução de Bernie Dodge.....	5
Figura 3 - Página inicial do sistema online de criação de WebQuests disponibilizado pelo Centro de Competências da Universidade do Minho.....	6
Figura 4 - Logótipo do programa Audacity, de gravação e edição de áudio.....	6
Figura 5 - Blogue Educação do Meu Umbigo, de Paulo Guinote (imagem capturada a 10-04-2010).....	6
Figura 6 - Logótipo do Wikispaces na Web.....	7
Figura 7 - Página de pesquisa da Wikipédia.....	7
Figura 8 - Página inicial do software IHMC Cmap Tools.....	7
Figura 9 – Mapa de caracterização da turma CEF1, um dos grupos da amostra da experiência.....	8
Figura 10 – Mapa de caracterização da turma CEF2, um dos grupos da amostra da experiência.....	9
Figura 11 – Página de Introdução da WebQuest «A génese de Gulliver» elaborada pela investigadora em contexto educativo, no âmbito da leitura da obra literária em questão.....	9
Figura 12 – Página de apresentação da Tarefa da mesma WebQuest.....	10
Figura 13 – Página do Processo da mesma WebQuest.....	10
Figura 14 – Continuação da página do Processo da mesma WebQuest.....	11
Figura 15 – Página da Avaliação da mesma WebQuest.....	11
Figura 16 – Página da Conclusão da mesma WebQuest.....	12
Figura 17 – Páginas do Cenário, da Tarefa e do Produto da Mini Quest elaborada na CCUM's (figura 3) pela investigadora no âmbito da leitura do texto poético.....	12
Figura 18 - Páginas do Cenário e da Tarefa da Mini Quest elaborada na CCUM's (figura 3) pela investigadora no âmbito da leitura do texto poético («Poema do Coração»).	13
Figura 19 - Página do Produto da Mini Quest elaborada na CCUM's (figura 3) pela investigadora no âmbito da leitura do texto poético («Poema do Coração»).	13
Figura 20 - Páginas do Cenário e da Tarefa da Mini Quest elaborada na CCUM's (figura 3) pela investigadora no âmbito da leitura do texto poético («Viagem»).	14
Figura 21 – Exercício de Hot Potatoes: preenchimento de texto lacunar.....	14
Figura 22 – Exercício de Hot Potatoes: escolha múltipla.....	15
Figura 23 – Exercício de Hot Potatoes: seleção de conceitos de uma lista pendente..	15
Figura 24 – Exercício de Hot Potatoes: preenchimento de texto lacunar.....	15
Figura 25 – Exercício de Hot Potatoes: preenchimento de texto lacunar.....	16
Figura 26 – Exercício de Hot Potatoes: seleção de sinal gráfico de lista pendente.....	16
Figura 27 – Botões de gravação e edição do programa Audacity.....	16

Figura 28 – Cabeçalho da página pessoal da docente no PodOmatic, alojador de podcasts.....	16
Figura 29 - Página My Podcast no PodOmatic da conta da docente com alguns ficheiros publicados ao longo do ano.....	17
Figura 30 - Alunos da turma CEF2 a prepararem o texto para gravação do podcast ...	17
Figura 31 - Alunos da turma CEF2 a preparem texto para gravação do <i>podcast</i>	18
Figura 32 - Mensagem no blogue com a partilha dos podcasts criados pelos alunos de CEF2.	18
Figura 33 - Alunos da turma CEF1 a preparar leitura para gravação de podcast.....	19
Figura 34 - Alunos da turma CEF1 a preparar leitura para gravação de podcast.....	19
Figura 35 - Mensagem no blogue da turma CEF1 com os podcasts criados.....	20
Figura 36 - Página do Jing com a gravação do screencast da cena da Alcoviteira.	20
Figura 37 – Página inicial do Windows Movie Maker.	21
Figura 38 - Mensagem no blogue da turma com um dos vídeos realizados no Movie Maker por alunos do CEF2.	21
Figura 39 - Frame e mensagem do blogue da turma CEF 2.....	22
Figura 40 - Alunos da turma CEF 2 no primeiro contacto com o blogue.	22
Figura 41 – Frame e mensagem do blogue da turma CEF 2.....	23
Figura 42 - Alunos da turma CEF 1 a realizar atividades a partir do blogue.	23
Figura 43 - Página inicial do ForumVila para criação de fóruns de discussão	24
Figura 44 - Mensagem do blogue sobre o fórum (já extinto) criado no ForumVila para introdução do texto dramático.....	24
Figura 45 - Imagem de apresentação da Wiki dinamizada pelo CEF 2 para criação do Dicionário Vicentino.	25
Figura 46 - Páginas selecionadas do Dicionário Vicentino.	25
Figura 47 - Imagem do Mapa Conceptual de uma personagem do <i>Auto da Barca do Inferno</i>	26
Figura 48 – Imagem do Mapa Conceptual de uma personagem do <i>Auto da Barca do Inferno</i>	26
Figura 49 - Imagem do Mapa Conceptual de uma personagem do <i>Auto da Barca do Inferno</i>	27
Figura 50 - Imagem do Mapa Conceptual de uma personagem do <i>Auto da Barca do Inferno</i>	27

Figura 1- Página inicial do sítio da WebQuest.org.

WebQuest.Org

Home
Find WebQuests
Create WebQuests
Share WebQuests
Useful Resources
Community
Research
Bookshelf **NEW**

Welcome

You've arrived at the most complete and current source of information about the WebQuest Model. Whether you're an education student new to the topic or an experienced teacher educator looking for materials, you'll find something here to meet your needs.

Announcing: The WebQuest Research Consortium

Are you a doctoral student or faculty member interested in conducting research on WebQuests? You're invited to join a new informal group to exchange ideas, collaborate and co-author. We

$R^2 = .52$.1852***	.174
.057	(.054)	.034
	.0436	
.073	(.060)	-.003
	.0046	

Minds We Like
Annette Lamb
Jamie McKenzie
The Big 6 Guys
David Warlick
Elliot Aronson
Dan McDowell
About SDSU

Fonte: <http://webquest.org/>

Figura 2 – Página inicial do sítio do QuestGarden, com uma introdução de Bernie Dodge.

**QuestGarden**
where great WebQuests grow

Home
Member Login
About QuestGarden
Search for Examples
Register for a Free Trial

Guided Inquiry Made Semi-Easy

The WebQuest model has been around since 1995 when I developed it for use in a course at San Diego State University. The goal then, and now, was to create lessons that make good use of the web, engage learners in applying higher level thinking to authentic problems, and use everyone's time well. Since that beginning, one of the ongoing challenges has been to make it faster and easier for teachers to do all these things. QuestGarden is the end result of those 14 years of effort.

— Bernie Dodge, PhD

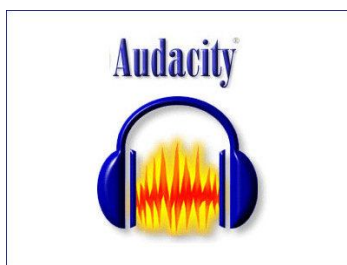
Fonte: <http://questgarden.com/>

Figura 3 - Página inicial do sistema online de criação de WebQuests disponibilizado pelo Centro de Competências da Universidade do Minho.

The screenshot shows the homepage of the CCUM WebQuests system. At the top, there is a red banner with the text 'CCUM WEBQUESTS' in a stylized font. Below the banner is a navigation menu with links for 'ajuda', '+ sobre webquests', 'créditos', and 'logout'. The main content area is divided into two columns. The left column is titled 'PROCURAR ACTIVIDADES NESTE SERVIDOR' and contains a search form with two dropdown menus for 'Seleccione o Nível' and 'Seleccione a Área de conhecimento', and an 'Enviar' button. Below the form are four links for sorting activities: 'Lista de actividades ordenadas por Título', 'Lista de actividades ordenadas por Autor', 'Lista de actividades ordenadas por Data', and 'Lista de actividades ordenadas por Tipo'. The right column is titled 'UTILIZADORES DO SISTEMA' and contains a login form with fields for 'Utilizador' and 'Palavra-passe', and an 'Entrar' button. Below the login form is a link for 'Criar uma conta de utilizador' and a text box explaining the system's purpose for teachers.

Fonte: <http://www.nonio.uminho.pt/webquests/>

Figura 4 - Logótipo do programa Audacity, de gravação e edição de áudio.



Fonte: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=pt>

Figura 5 - Blogue Educação do Meu Umbigo, de Paulo Guinote (imagem capturada a 10-04-2010).



Fonte: <http://educar.wordpress.com/>

Figura 6 - Logótipo do Wikispaces na Web.



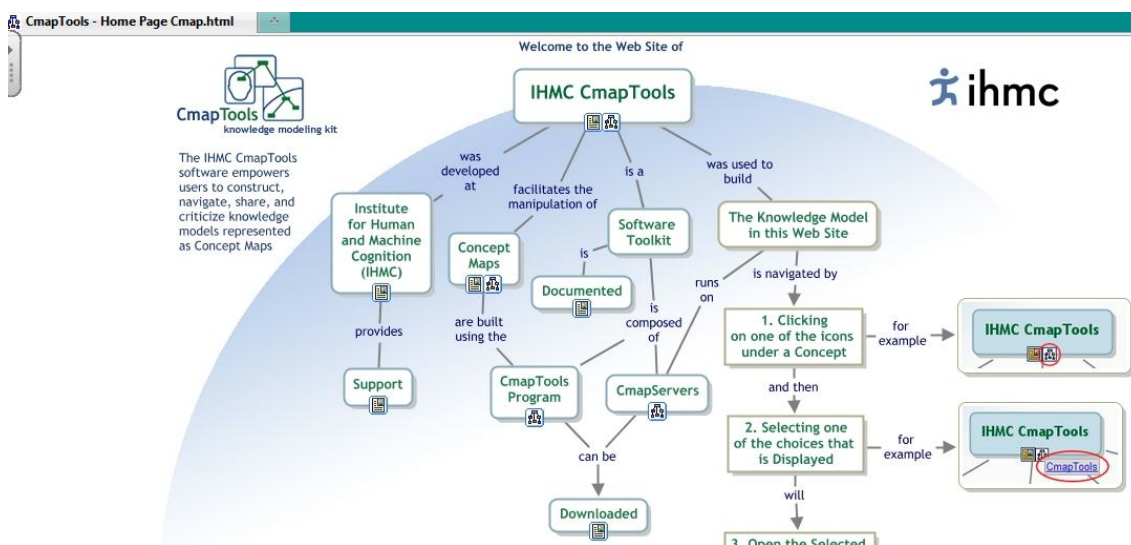
Fonte: <http://www.wikispaces.com/>

Figura 7 - Página de pesquisa da Wikipédia.




Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Wiki>

Figura 8 - Página inicial do software IHMC Cmap Tools.




Fonte: <http://cmap.ihmc.us/>

Figura 9 – Mapa de caracterização da turma CEF1, um dos grupos da amostra da experiência.


AGrupamento de Escolas de Ansião
Cód. 160829
ESCOLA B2-3/S Dr. PASCOAL JOSÉ DE MELLO, ANSIÃO
Cód. 346330
Direcção Regional de Educação do Centro

MAPA DE CARACTERIZAÇÃO DO 1º CEF - INFORMÁTICA
ANO LECTIVO 2009/2010

Aluno			Encarregado de Educação	Agregado Familiar									
N.º	Nome	Idade		Pai			Mãe			Irmãos		Outros	
				Idade	Hab. Lit.	Profissão	Idade	Hab. Lit.	Profissão	N.º/ Sx.	Idade		Ocupação
1	Daniela Jesus	14	Mãe	42	4º ano	maquinista	42	4º ano	Aux-lar	1/ M	9	estudante	
2	Diogo Gaspar	15	Mãe	45	4º ano	Oficina/pneus	43	4º ano	Cabeleireira	1/ M	20	estudante	
3	João Craveiro Ramos	14	Mãe	43	9º ano	Sinaleiro	34	4º ano	empregada	2/ F	6/1	estudante	pais div.
4	João Mateus	14	Mãe	43	6º ano	Motorista	41	9º ano	Aux. Educat.	1/ F	18	estudante	
5	Jorge Fernandes	14	Mãe	45	4º ano	Falecido*	37	6º ano	desempregada	3/ M/F	18/11/6	estudantes	*atropelado
6	José Carlos Monteiro	15	Mãe	63	4º ano	Carpinteiro	47	4º ano	desempregada	1/ F	18	Estud. Univers.	
7	Nuno Arsénio	15	Mãe	46	4º ano	Camionista	46	4º ano	Ajud. De Coz.	1/ M	20	Empregado	
8	Ruben Carvalho	14	Mãe	23*	?	Falecido*	36	9º ano	desempregada	3/ F/M	16/11/7	estudantes	*acident
9	Tiago Neves	14	Mãe	49	9º ano	calceteiro	36	6º ano	estudante	2/ M/ F	11/ 9	estudantes	
10	Pedro Rafael Mendes	15	Mãe	45	9º ano	Tecn.elevad.	39	9º ano	Aux. lar	1/ M	19	Const. Civil	
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
20													
21													
22													
23													
24													
25													


AGrupamento de Escolas de Ansião
Cód. 160829
ESCOLA B2-3/S Dr. PASCOAL JOSÉ DE MELLO, ANSIÃO
Cód. 346330
Direcção Regional de Educação do Centro

MAPA DE CARACTERIZAÇÃO DO 1º CEF - INFORMÁTICA
ANO LECTIVO 2009/2010

Aluno	Transporte	Situação Escolar					Profissão no Futuro	Cuidados de Saúde	INQUÉRITO	
		Repetente	Disciplinas (ou Áreas)		Causas de Dificuldades	Retenções			Gosta de estudar porque: (7) é necessário para conseguir ter uma prof.; A escola é um lugar para estar com os amigos;	
N.º			Preferidas	c/dificuldades			N.º	Ano(s)		
1	Autocarro CMA	-	Ed. Física	L.P./ Ing	Falta de estudo	2	3º/7º	Técnico de Inform.		
2	Autocarro CMA	-	Ed. Física	Matemática	As disciplinas	2	5º/ 6º	«	ritalina	
3	Autocarro da carreira	-	Matemática	Inglês	Falta de estudo	2	5º/ 6º	Camionista		
4	Autocarro da carreira	-	Ed. Física	Matemática	«	2	5º/ 7º	Ñ sabe	alergias	Não gosta de estudar por:
5	Autocarro da carreira	-	Ed. Física	L.P. / Ing	concentração	2	2º/ 6º	Maquinista		(3) as disciplinas são difíceis; muitas horas na escola
6	A pé	-	Ed. Física	L.P.	Falta de estudo	2	6º/ 7º	Maquinista		
7	Autocarro da carreira	-	Ed. Física	Inglês	«	3	2º/3º/ 5º	Mecânico	ritalina	
8	A pé	-	Ed. Física	L.P.	concentração	1	7º	Maquinista	Otites	
9	A pé	-	Ed. Física	Inglês	matéria	2	5º/ 7º	Futebolista/ Mec.		Onde costuma estudar:
10	Autocarro da CMA	-	Ed. Física	Matemática	distracção	2	2º/ 6º	Técnico de Inf.		Quarto (8); outras divisões da casa (2)
11										
12										
13										
14										
15										Frequência de estudo:
16										Na véspera dos testes (4); de vez em quando (4); Nunca (1); Raramente (1)
17										
18										
19										
20										
21										Tempos livres:
22										Desporto (5); jogar computador (4); ver Tv (5); ouvir música (1); estar com os amigos (1)
23										
24										
25										

Figura 10 – Mapa de caracterização da turma CEF2, um dos grupos da amostra da experiência.

Aluno		Encarregado de Educação		Agregado Familiar										
N.º	Nome	Escolaridade obrigatória	Idade		Pai			Mãe			Irmãos			Outros
					Idade	Hab. Lit.	Profissão	Idade	Hab. Lit.	Profissão	N.º/Sx.	Idade	Ocupação	
1	Américo Gomes	Fora	15	Mãe	48	6º ano	Empreiteiro	46	12º ano	Doméstica	2 M	24/23	Operário	
2	Catarina Mendes	Dentro	14	Mãe	42	6º ano	Pedreiro	43	4º ano	Doméstica	1 F	9	Estudante	
3	Daniel Freire	Dentro	14	Mãe	47	4º ano	Reformado	37	12º ano	A.Acção Ed.	2 F	17/11	Estudantes	
4	Daniel Mineiro	Fora	15	Mãe	44	4º ano	Const. Civil	41	9º ano	Doméstica	2 F	20/21	Estudante	
5	Daniel Santos				ALUNO TRANSFERIDO									
6	Daniela Pires	Fora	15	Mãe	46	6º ano	Const. Civil	46	6º ano	Doméstica	1 M	23	Técnico	
7	Ivo Mendes	Fora	15	Mãe	41	6º ano	Operad. Máq	38	12º ano	Empr. Escr.	1 M	13	Estudante	
8	Liliana Simões	Fora	16	Mãe	----	-----	-----	36	9º ano	Desempreg.	2M/1F	14/11/7	Estudantes	
9	Rafael Tomás	Dentro	14	Mãe	43	6º ano	Pedreiro (Suíça)	40	9º ano	Emp. Mesa	1 M	8	Estudante	
10	Rui Ventura	Dentro	14	Mãe	42	6º ano	Ourives	39	11º ano	Doméstica	2 M	12/ 5	Estudante	
11	Tiago Bicho	Fora	15	Mãe	51	4º ano	Pedreiro (Suíça)	43	4º ano	Doméstica	1 F	20	Administ.	
12	Vanessa Santos	Fora	16	Mãe/ Avó	----	-----	-----	39	10º ano	Emp. Balcão	1 M	13	Estudante	

Aluno	Transporte	Situação Escolar				Profissão no Futuro	Cuidados de Saúde	INQUÉRITO		
		Repetente	Disciplinas (ou Áreas)		Causas de Dificuldades			Retenções		Gosta/ Não gosta de estudar porque:
N.º	Preferidas		c/dificuldades	N.º		Ano(s)	Onde costuma estudar:	Frequência de estudo/ tempos livres		
1	Não	Não	TIC, AE, EF	FQ, Mat	Falta estudo, de atenção e de interesse	2	5º e 6º	NS	Diabético	As vezes; casa; às vezes; música
2	Alqueidão	Não	NR	NR		2	5º e 7º	NS	-----	Sim; sala/ quarto; 1h/dia; música e TV
3	Casal S. Braz	Não	Todas	Mat		1	5º	NR	Dislexia	Sim; quarto; 10 min/ dia; TV e música
4	Lagarreira	Não	Mat	Ing		2	4º e 6º	NS	-----	Sim; quarto; 1h/dia; música e desporto
5	ALUNO TRANSFERIDO									
6	Netos	Não	Hist, Ciências	Mat	Falta estudo, de interesse; a indisciplina.	2	4º e 7º	Médica	-----	As vezes; escritório; 2h/ dia; música e despor
7	-----	Não	Mat, EF	Port		1	7º	NS	Visuais	As vezes; quarto; ----; TV e desporto
8	-----	Não	Mat, Port	Ing		2	6º e 8º	rel.com comp	Coluna, coração	Sim, quarto; ao fim-de-semana; TV e despor.
9	-----	Não	Port	Mat		2	5º e 7º	Hotelaria	-----	As vezes; quarto; 2h/dia; natação
10	-----	Não	Ing	NR		2	6º e 7º	NS	Asma	As vezes; quarto; ----; TV e música
11	Lagarreira	Não	EF, IMC	Port, Mat		3	4º, 6º, 7º	NS	-----	As vezes; quarto; 1h/ dia; computador e bicie
12	-----	Não	TIC, AE, IMC	Mat, Ing		3	2º, 5º, 7º	Esteticista	Visuais	Não; 10 m/dia; quarto e sala; pintura

Figura 11 – Página de Introdução da WebQuest «A génese de Gulliver» elaborada pela investigadora em contexto educativo, no âmbito da leitura da obra literária em questão.

A génese de Gulliver

- Introdução
- Tarefa
- Processo
- Avaliação
- Conclusão
- Créditos
- Página do Professor

by Ana Lucia Duarte, Ansiao

Contextualização da versão original de Viagens de Gulliver e do seu autor, Jonathan Swift, bem como da obra adaptada de João de Barros.

Introdução

Antes de começar a leitura integral da obra *As Viagens de Gulliver (adaptação de João de Barros)*, interessa conhecer um pouco mais da biografia do autor, Jonathan Swift, de forma a compreender a criação original, as ideias, as mensagens e o contexto histórico-social em que surgiram.

Depois, é igualmente importante conhecer o autor da adaptação, João de Barros, e compreender as suas motivações para a concepção desta obra, uma das várias leituras obrigatórias que "aproximou" do povo e dos jovens pela simplificação e fantasia...

Fonte: <http://questgarden.com/87/73/7/091001085945/>

Figura 14 – Continuação da página do Processo da mesma WebQuest.

1. À semelhança da tarefa que realizaste anteriormente, deverás ler e recolher informações sobre a vida e obra de João de Barros, autor da adaptação que vais ler, nestes links:


- [João de Barros \(1881\)](#)
- [Homenagem a João de Barros](#)

2. Elabora o *BI* deste autor, como fizeste para o autor do original.

2.1. Constrói uma Cronologia Biográfica a partir dos dados recolhidos.

3. Lê o **prefácio** do livro e sintetiza (na mesma página) por tuas palavras as motivações sentidas por João de Barros para a adaptação deste clássico, sob o título:

Porquê adaptar Viagens de Gulliver?



Fonte: <http://questgarden.com/87/73/7/091001085945/process.htm>

Figura 15 – Página da Avaliação da mesma WebQuest.

A génese de Gulliver						
<ul style="list-style-type: none"> ■ Introdução ■ Tarefa ■ Processo ■ Avaliação ■ Conclusão ■ Créditos ■ Página do Professor 	Avaliação					
	Estes são os itens de avaliação a que o teu trabalho vai ser sujeito.					
		Não satisfaz 2	Satisfaz 3	Satisfaz Bem 4	Satisfaz Muito Bem 5	Pontuação
	Seleção de informação a partir dos textos fornecidos	Não seleccionou informação suficiente e pertinente.	Seleccionou alguma informação pertinente.	Seleccionou bastante ou quase toda a informação requerida.	Seleccionou toda a informação requerida.	
	Capacidade de síntese	Não demonstra suficiente capacidade de síntese.	Demonstra alguma capacidade de síntese.	Demonstra uma boa capacidade de síntese.	Demonstra uma relevante capacidade de síntese.	
	Redacção correcta	Escreve frases mal formuladas, com muitos erros ortográficos	Escreve frases com alguns problemas de formulação e alguns erros.	Escreve relativamente bem, com alguns erros pontuais.	Escreve bem, sem quaisquer problemas de redacção.	
	Capacidade de crítica pessoal	Não revela capacidade de crítica, sendo incapaz de reformular o que lê.	Reformula parcialmente o que lê, incluindo algumas interpretações.	Reformula o que lê, procurando interpretar o que lê.	Reformula tudo o que lê, mostrando uma versão muito pessoal.	
Trabalho em grupo	Não trabalha em grupo convenientemente.	Trabalha em grupo com algumas dificuldades.	Trabalha bem em grupo, desenvolvendo um trabalho razoável.	Trabalha muito bem em grupo, produzindo um bom trabalho.		
Cumprimento de todos os passos dos processos	Não cumpriu grande parte dos passos.	Cumpriu alguns dos passos requeridos.	Cumpriu quase todos os passos.	Cumpriu todos os passos dos processos.		

Fonte: <http://questgarden.com/87/73/7/091001085945/evaluation.htm>

Figura 16 – Página da Conclusão da mesma WebQuest.

A génese de Gulliver

- Introdução
- Tarefa
- Processo
- Avaliação
- Conclusão
- Créditos

Conclusão

Espero que cumpram as tarefas integralmente para poderem perceber o valor da narrativa que se preparam para ler. É importante fazer esta contextualização antes da leitura para perceber de onde, como e porquê ela apareceu. Este passo ajuda a compreender melhor o que se lê, especialmente quando existem passagens que se referem a espaços, a épocas ou a hábitos tão diferentes dos que conhecemos, mesmo que aparentemente só pareçam fantasia...

[Clique aqui para fornecer feedback para o autor](#)

Fonte: <http://questgarden.com/87/73/7/091001085945/conclusion.htm>

Figura 17 – Páginas do Cenário, da Tarefa e do Produto da Mini Quest elaborada na CCUM's (figura 3) pela investigadora no âmbito da leitura do texto poético.

The figure displays three screenshots of a webquest interface, each with a tab at the top: CENÁRIO, TAREFA, and PRODUTO.

CENÁRIO: Titled «Expressão» de Sebastião da Gama. It includes an illustration of a hand holding a pen and a list of instructions: "Este é o cenário de trabalho do Grupo A. Propõe-se, para já, que leiam o poema de Sebastião da Gama que será a vossa base de trabalho." It features the poem "EXPRESSÃO" and a note: "(E tão ceguinho sou, tão pouco afeito a conhecer o que faço que só agora vejo que esse esboço de Som que me abortou antes dos lábios é um verso já feito...)" by Sebastião da Gama, Itinerário Paralelo.

TAREFA: Titled «Expressão» de Sebastião da Gama. It includes an illustration of a question mark and a list of questions: "Com base na leitura do poema e dos apontadores disponibilizados, respondam às questões." The questions are: 1. O sujeito poético confia-nos como ocupou a sua tarde. 1.1. A que actividade se dedica? 1.2. Deduz as características do seu ofício. 1.3. O trabalho de uma tarde inteira chegou a produzir resultados? Justifica. 1.4. Explica por que razão o sujeito poético se considera "ceguinho". 2. A última estrofe encontra-se entre parêntesis. 2.1. Aponta a razão que terá levado o autor a utilizar esses sinais auxiliares da escrita. 3. Atenta na expressão "esse esboço/ de Som". 3.1. Explica o uso da maiúscula na palavra sublinhada.

PRODUTO: Titled «Expressão» de Sebastião da Gama. It includes an illustration of a person holding up a large sheet of paper. The text states: "Respondidas as questões por escrito, o produto final desta Miniquest será a apresentação das respostas/ conclusões do grupo à turma. Para tal, deverão preparar essa apresentação, combinando estratégias de sistematização da informação e de distribuição dos papéis."

Fonte:

http://www.nonio.uminho.pt/webquests/miniquest/soporte_tabbed_m.php?id_actividad=7883&id_pagina=1

Figura 18 - Páginas do Cenário e da Tarefa da Mini Quest elaborada na CCUM's (figura 3) pela investigadora no âmbito da leitura do texto poético («Poema do Coração»).

Leiam o poema de António Gedeão.

Poema do Coração

*"Eu queria que o Amor estivesse realmente no coração,
e também a Bondade,
e a Sinceridade,
e tudo, e tudo o mais, tudo estivesse realmente no coração
Então poderia dizer-vos:
"Meus amados irmãos,
falo-vos do coração",
ou então:
"com o coração nas mãos".*

*Mas o meu coração é como o dos compêndios
Tem duas válvulas (a tricúspide e a mitral)
e os seus compartimentos (duas aurículas e dois ventrículos).
O sangue a circular contra-os e distende-os
segundo a obrigação das leis dos movimentos.*

*Por vezes acontece
ver-se um homem, sem querer, com os lábios apertados
e uma lâmina baça e agreste, que endurece
a luz nos olhos em bisel cortados.
Parece então que o coração estremece.
Mas não.
Sabe-se, e muito bem, com fundamento prático,
que esse vento que sopra e atela os incêndios,
é coisa do simpático.
Vem tudo nos compêndios.*

*Então meninos!
Vamos à lição!
Em quantas partes se divide o coração?"*

António Gedeão, *Poemas Escolhidos*.

3. A segunda estrofe é introduzida pelo conector "mas".

3.1. Por que razão se encontra no início da estrofe.

4. Clarifica o sentido das expressões «falo-vos do coração» e «com o coração nas mãos».

4.1. Procura outras expressões que contenham a palavra "coração".

5. Encontra outro poema do autor em que António Gedeão procure arranjar uma explicação científica para uma determinada situação.

5.1. Identifica o tema do poema.

5.2. Consulta o último recurso e refere o motivo pelo qual António Gedeão inclui aspectos científicos nos seus poemas.

Sentidos denotativo e conotativo
Denotação e Conotação
Significados de "coração"
Biografia e obra de António Gedeão
António Gedeão, pseudónimo de Rómulo de Carvalho

WebQuest criada por Ana Lúcia Duarte com PHPWebquest

Fonte:

http://www.nonio.uminho.pt/webquests/miniquest/soporte_tabbed_m.php?id_actividad=7884&id_pagina=1

Figura 19 - Página do Produto da Mini Quest elaborada na CCUM's (figura 3) pela investigadora no âmbito da leitura do texto poético («Poema do Coração»).

CENÁRIO TAREFA **PRODUTO**

«Poema do Coração» de António Gedeão

PRODUTO

Respondidas as questões, o produto final do vosso trabalho será a apresentação das vossas respostas à turma.

Para tal, deverão combinar estratégias de apresentação e de distribuição de papéis dentro do grupo.

WebQuest criada por Ana Lúcia Duarte com PHPWebquest

Fonte:

http://www.nonio.uminho.pt/webquests/miniquest/soporte_tabbed_m3.php?id_actividad=7884&id_pagina=3

Figura 20 - Páginas do Cenário e da Tarefa da Mini Quest elaborada na CCUM's (figura 3) pela investigadora no âmbito da leitura do texto poético («Viagem»).

Este é o cenário do Grupo C.
Leiam o poema de Miguel Torga.

VIAGEM

*Aparelhei o barco da ilusão
E reforcei a fé de marinheiro.
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro
O mar...
(Só nos é concedida
Esta vida
Que temos;
E é nela que é preciso
Procurar
O velho paraíso
Que perdemos).*

*Prastes, larguei a vela
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.
Desmedida,
A revolta imensidão
Transforma dia a dia a embarcação
Numa errante e alada sepultura...
Mas corto as ondas sem desanimar.
Em qualquer aventura,
O que importa é partir, não é chegar.*

Miguel Torga,
Antologia Poética,
Coimbra Editora, 4ª Edição

4. Explica o motivo pelo qual o poeta recorreu a esta viagem irreal.

4.1. De que forma essa justificação é visível na forma gráfica do poema?

5. Explica o sentido dos dois versos finais do poema.

6. Recolhe da bibliografia de Miguel Torga algumas das características fundamentais da sua poesia.

7. Seleciona um outro poema de Torga que contenha o mesmo tom de esperança e de confiança deste.

7.1. Prepara a sua leitura e identifica o tema principal.

Significado de "viagem"
Biografia e obra de Miguel Torga
Poemas de Torga

WebQuest criada por Ana Lúcia Águas com PHPWebquest

PRODUTO

Respondidas as perguntas, o produto final do vosso trabalho será a apresentação das respostas à turma.

Para tal, deverão preparar estratégias de apresentação da informação sistematizada, bem como distribuir funções dentro do grupo.

WebQuest criada por Ana Lúcia Águas com PHPWebquest

Fonte:

http://www.nonio.uminho.pt/webquests/miniquest/soporte_tabbed_m.php?id_actividad=7885&id_pagina=1

Figura 21 – Exercício de Hot Potatoes: preenchimento de texto lacunar.

Indice =>

Representação Teatral

Preenche as lacunas com uma das palavras da lista. No botão "verifica" terás confirmação das tuas respostas. Podes clicar em "pista" para obter uma letra da palavra. Podes ainda clicar em "[?]" para obter a resposta. O recurso a este tipo de ajudas fará, obviamente, com que percas pontos.

O teatro é uma [?] multidisciplinar que, segundo Almada Negreiros, reúne todas as outras artes. Envolve, por isso, profissionais de diversas áreas que congregam os seus talentos para a realização de um espectáculo fascinante.

O espaço da representação deverá facilitar a movimentação de todos os intervenientes e a plena fruição do [?].

A encenação de uma peça de teatro é um processo demorado e complexo. O [?] dirige os actores e dá instruções aos [?] que criam o cenário.

O [?] concebe o guarda-roupa dos actores por forma a dar corpo às personagens, inseridas na sua época, conforme a concepção do [?].

Antes de entrarem em cena, os [?] transformam o actor, maquilhando-o e adequando-o à idade e às condições da personagem que vai encarnar.

O [?] tem a seu cargo a iluminação do palco e o jogo luz/sombra, enquanto o [?] se ocupa da música e dos sons que integram o espectáculo.

Figura 22 – Exercício de Hot Potatoes: escolha múltipla.

Index =>

Teatro Medieval
Escolha Múltipla

Para cada uma das frases inacabadas, selecciona a que lhe completa o sentido de acordo com o podcast que acabaste de ouvir.

1 / 6 =>

Mostrar todas as questões

As farsas e as "sotties"...

A. ? não eram apreciados.

B. ? serviam para entreter.

C. ? tinham intenção crítica.

Index =>

Figura 23 – Exercício de Hot Potatoes: seleção de conceitos de uma lista pendente.

Index =>

A Épica Camoniana
Exercício de correspondência

Identifica o termo da coluna da direita que corresponde às respectivas definições inscritas na coluna da esquerda.

Verifica

A concepção antropocêntrica (o Homem no centro das preocupações) prevalece sobre a concepção teocêntrica (que põe Deus no centro do universo). O Homem passa a ser encarado como a medida de todas as coisas: as noções de certo e errado, bem e mal, justo e injusto, etc., têm por referência a perspectiva do ser humano. ???

É um agrupamento rítmico formado por versos, não sendo obrigatória a existência de rima. ???

Narrativa que visa celebrar feitos grandiosos de um herói (ou de vários heróis) com méritos fora do comum. A celebração dos feitos deste(s) herói(s) é também o modo de celebrar poeticamente a História e as tradições do povo que representa. ???

As 10 partes da estrutura externa de Os Lusíadas. ???

Tem por base a imitação dos modelos clássicos (modelos literários e artísticos "antigos") e defende que a arte deve ser equilibrada (um conteúdo rico numa forma perfeita), conjugando Razão e Sentimento, e tendo, por definição um carácter universal e intemporal. ???

É constituída poe Proposição, Invocação, Dedicatória e Narração. ???

Verso (normalmente designado como heróico) que é constituído por dez sílabas métricas. ???

Promove-se a redescoberta do espírito crítico, acompanhado por um aumento de interesse pela cultura antiga, greco-latina: a assimilação desta cultura vai ser favorecida pela actividade dos humanistas que se dedicavam à pesquisa e crítica de textos. ???

É constituída por dez Cantos (num total de 1102 estrofes). As estrofes (ou stâncias) são oitavas, sendo cada verso composto por dez sílabas métricas. O esquema rítmico é o seguinte: abababcc. ???

É um tipo de rima que aparece nos últimos dois versos de Os Lusíadas. ???

Figura 24 – Exercício de Hot Potatoes: preenchimento de texto lacunar.

Entrevista Radiofónica - Bullying

Exercício de compreensão oral a partir da audição da entrevista transmitida no programa Pista Oral da Antena 3, com os convidados João Henrique Granjo e Tânia Paiais, para discutir o bullying nas escolas portuguesas. Deverás ler as afirmações e depois ouvir a entrevista uma vez mais.

Preenche as lacunas com uma das palavras da lista. No botão "verifica" terás confirmação das tuas respostas. Podes clicar em "pista" para obter uma letra da palavra. Podes ainda clicar em "?" para obter a resposta. O recurso a este tipo de ajudas fará, obviamente, com que percas pontos.

bastidores/ pancadas/

1- Há duas ocorrências que "perturbam" um pouco o início da entrevista: o facto de o locutor não reconhecer o [?] da empresa representada por Tânia Paiais e um [?] tocar.

2- Tânia Paiais defende programas de [?] nas escolas para se poder evitar o [?].

3- O locutor/ entrevistador aborda o tema do bullying na [?], onde é possível ser-se mais agressivo devido ao anonimato.

4- Tânia Paiais afirma que há um maior acesso às [?] sociais, e a divulgação da informação provoca a diminuição das competências [?].

5- O bullying não é uma situação pontual, é algo [?], é uma questão de mostrar [?] sobre o outro.

6- Segundo João Henrique Granjo, este fenómeno está a [?]. E acrescenta ainda que as consequências do cyberbullying e dos SMS são [?].

Figura 25 – Exercício de Hot Potatoes: preenchimento de texto lacunar.

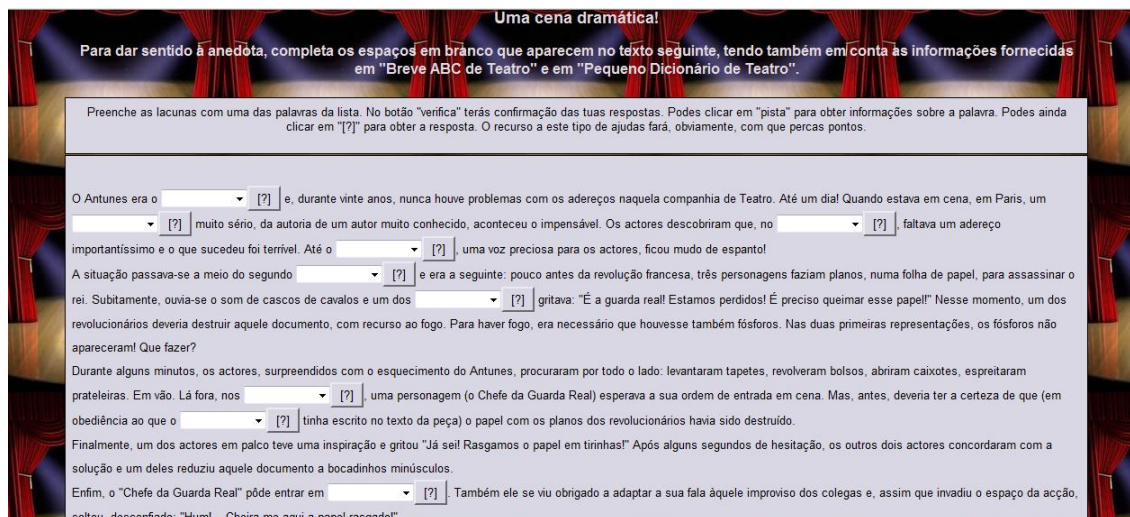


Figura 26 – Exercício de Hot Potatoes: seleção de sinal gráfico de lista pendente.

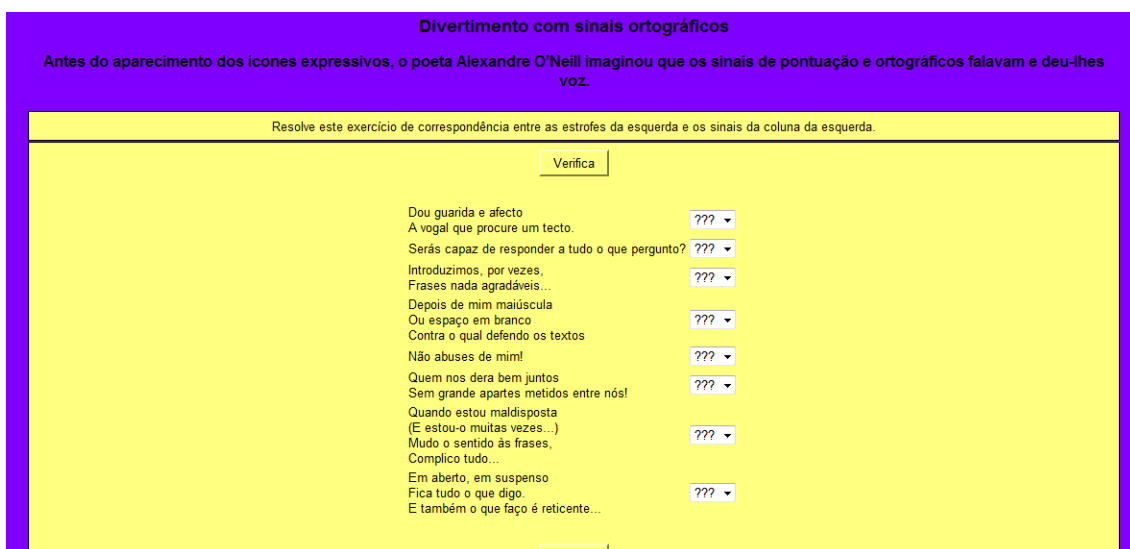


Figura 27 – Botões de gravação e edição do programa Audacity.

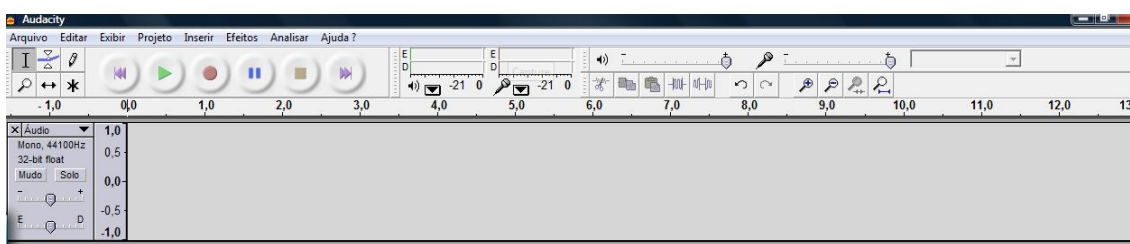
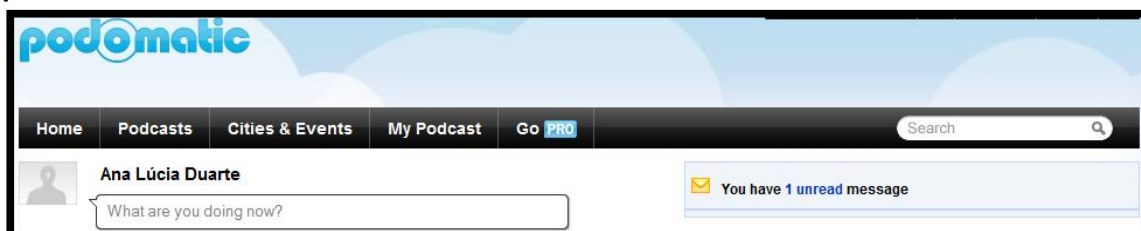



Figura 28 – Cabeçalho da página pessoal da docente no PodOmatic, alojador de podcasts.



Fonte: <http://www.podomatic.com/login>


Figura 29 - Página My Podcast no PodOmatic da conta da docente com alguns ficheiros publicados ao longo do ano.

Falar Verdade a Mentir
Media File: [FalarVerdadeaMentir.mp3](#) Description:
Last Modified: 06 Apr, 2010




Status: **Drafted** Publish Now [Edit](#) | [Delete](#)

Teatro Medieval
Media File: [Teatro Medieval.mp3](#) Description:
Last Modified: 06 Apr, 2010 None



Status: **Drafted** Publish Now [Edit](#) | [Delete](#)

Monólogo de uma actriz enquanto se maquilha
Media File: [Monólogo de uma actriz...mp3](#) Description:
Last Modified: 06 Apr, 2010 None



Status: **Drafted** Publish Now [Edit](#) | [Delete](#)

Viagens de Gulliver - criação e dramatização de diálogos
Media File: [Actividade escrita Viagens ...](#) Description:
Last Modified: 06 Apr, 2010 None




Figura 30 - Alunos da turma CEF2 a prepararem o texto para gravação do podcast



Figura 31 - Alunos da turma CEF2 a preparem texto para gravação do *podcast*.



Figura 32 - Mensagem no blogue com a partilha dos podcasts criados pelos alunos de CEF2.

A screenshot of a Blogger blog post. The header features the title "gigas e megas" in a stylized font, accompanied by a graphic of a laptop with a Wi-Fi signal icon and various cables. Below the header, there is a search bar and navigation links for "Home", "Posts RSS", "Comments RSS", and "Edit". The main content area displays a post titled "Podcasts dos diálogos criados a partir de Viagens de Gulliver", published by Ana Lúcia Duarte on December 1, 2009. The post includes a cartoon illustration of a man in a green hat and a play button icon. Below the illustration, there are two audio player widgets for a podcast titled "Onzeneiro e o cliente", with durations of 00:32 and 01:18. A "podomatic" logo is visible at the bottom of the audio players. On the left side of the page, there is a sidebar with a "Welcome" message, a search bar, and an "Arquivo do blog" section listing posts from 2010 and 2009.

Fonte: <http://gigasemegas.blogspot.com/search?updated-max=2010-02-27T18%3A13%3A00Z&max-results=35>

Figura 33 - Alunos da turma CEF1 a preparar leitura para gravação de podcast.

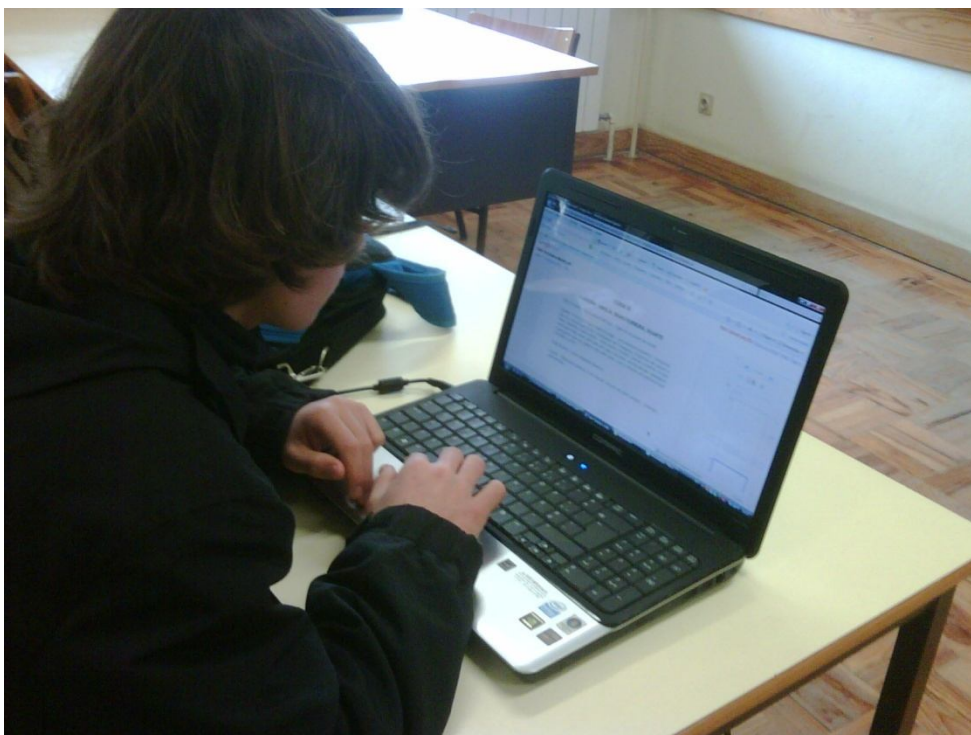


Figura 34 - Alunos da turma CEF1 a preparar leitura para gravação de podcast.



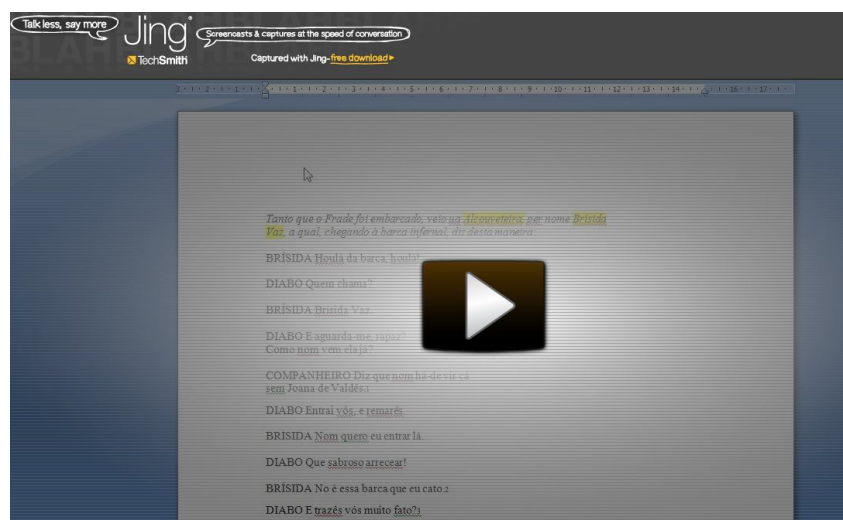
Figura 35 - Mensagem no bloque da turma CEF1 com os podcasts criados.



Fonte:

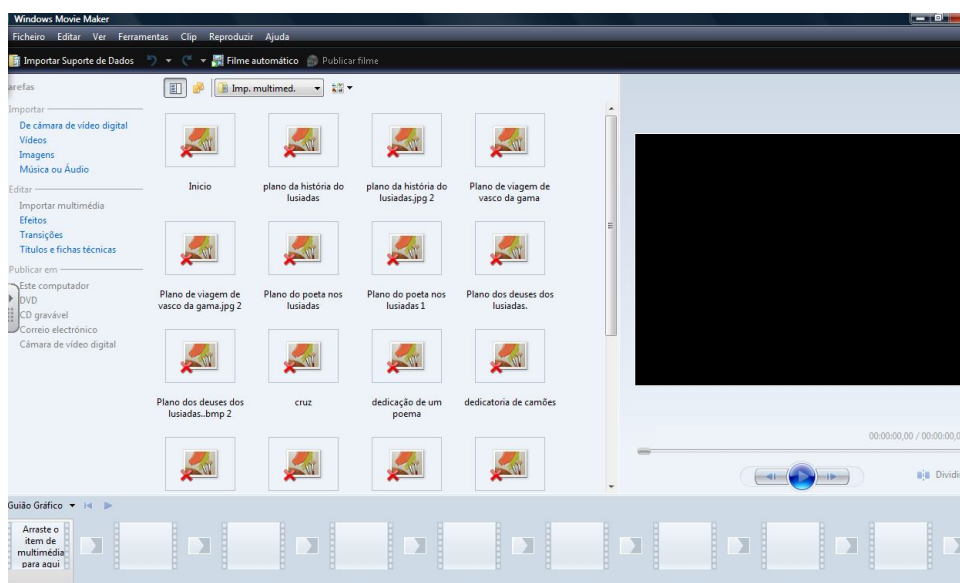
<http://cibernautasdalinguaportuguesa.blogspot.com/search/label/falar%20verdade%20a%20mentir>

Figura 36 - Página do Jing com a gravação do screencast da cena da Alcoviteira.



Fonte: <http://www.screencast.com/t/N2RmYWE0>

Figura 37 – Página inicial do Windows Movie Maker.



Fonte: <http://explore.live.com/windows-live-movie-maker?os=other>

Figura 38 - Mensagem no blogue da turma com um dos vídeos realizados no Movie Maker por alunos do CEF2.



Fonte: <http://gigasemegas.blogspot.com/2010/06/os-videos-dos-lusíadas.html>

Figura 39 - Frame e mensagem do blogue da turma CEF 2.



Fonte: http://gigasemegas.blogspot.com/2009_09_01_archive.html

Figura 40 - Alunos da turma CEF 2 no primeiro contacto com o blogue.

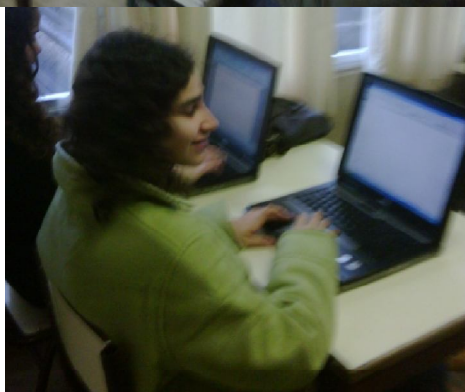
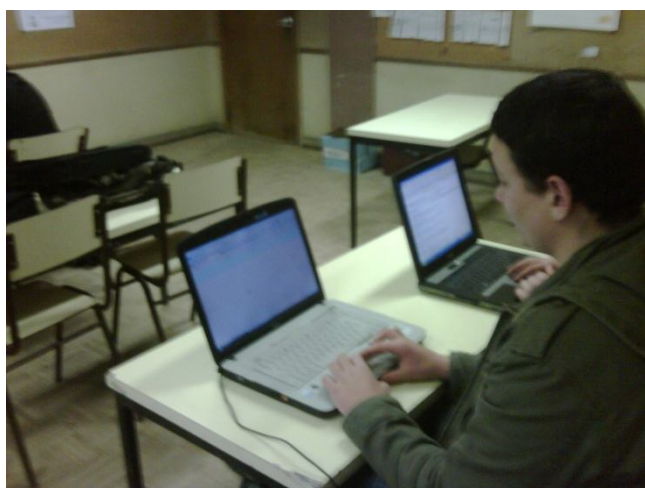


Figura 41 – Frame e mensagem do blogue da turma CEF 2.



Fonte: <http://cibernautasdalinguaportuguesa.blogspot.com/2009/12/bom-ano-de-2010.html>

Figura 42 - Alunos da turma CEF 1 a realizar atividades a partir do blogue.



Figura 43 - Página inicial do ForumVila para criação de fóruns de discussão



Fonte: <http://www.forumvila.com/home.php>

Figura 44 - Mensagem do blogue sobre o fórum (já extinto) criado no ForumVila para introdução do texto dramático.

Para mim, o Teatro é ...

Etiquetas: definição de teatro, fórum Publicada por Ana Lúcia Água
Quarta-feira, 30 de Dezembro de 2009



Quero ouvir as vossas
próprias definições
de TEATRO.

Para tal, devem
registar-se neste
Fórum e participar
activamente na aula
de 8 de Janeiro, de
acordo com o que vos
é pedido!

Colaborem numa
definição completa de
TEATRO!

em 17:22

0 comentários

Fonte: http://gigasemegas.blogspot.com/2009_12_01_archive.html

Figura 45 - Imagem de apresentação da Wiki dinamizada pelo CEF 2 para criação do Dicionário Vicentino.



Fonte: <http://gigasemegas.blogspot.com/search/label/dicion%C3%A1rio%20vicentino>

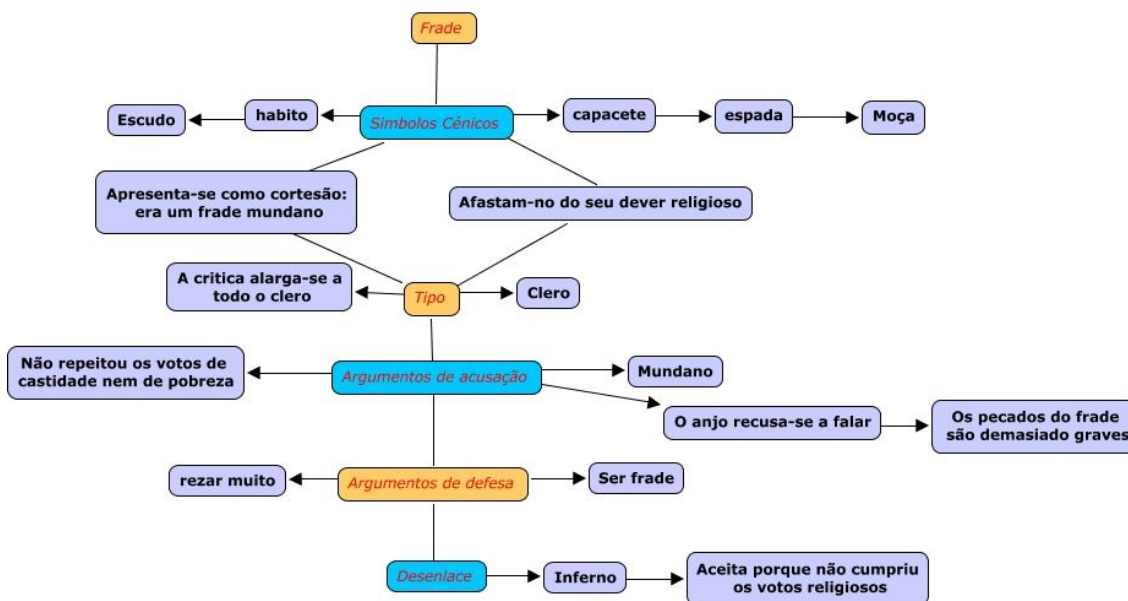
Figura 46 - Páginas selecionadas do Dicionário Vicentino.

Fonte: <http://dicionariovicentino.wikispaces.com/G>

Fonte: <http://dicionariovicentino.wikispaces.com/P>

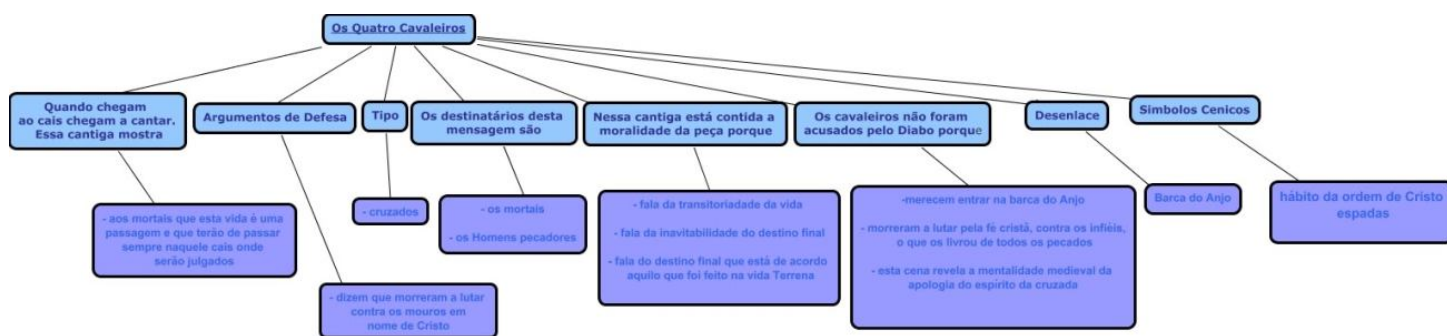
Fonte: <http://dicionariovicentino.wikispaces.com/V>

Figura 47 - Imagem do Mapa Conceptual de uma personagem do *Auto da Barca do Inferno*.



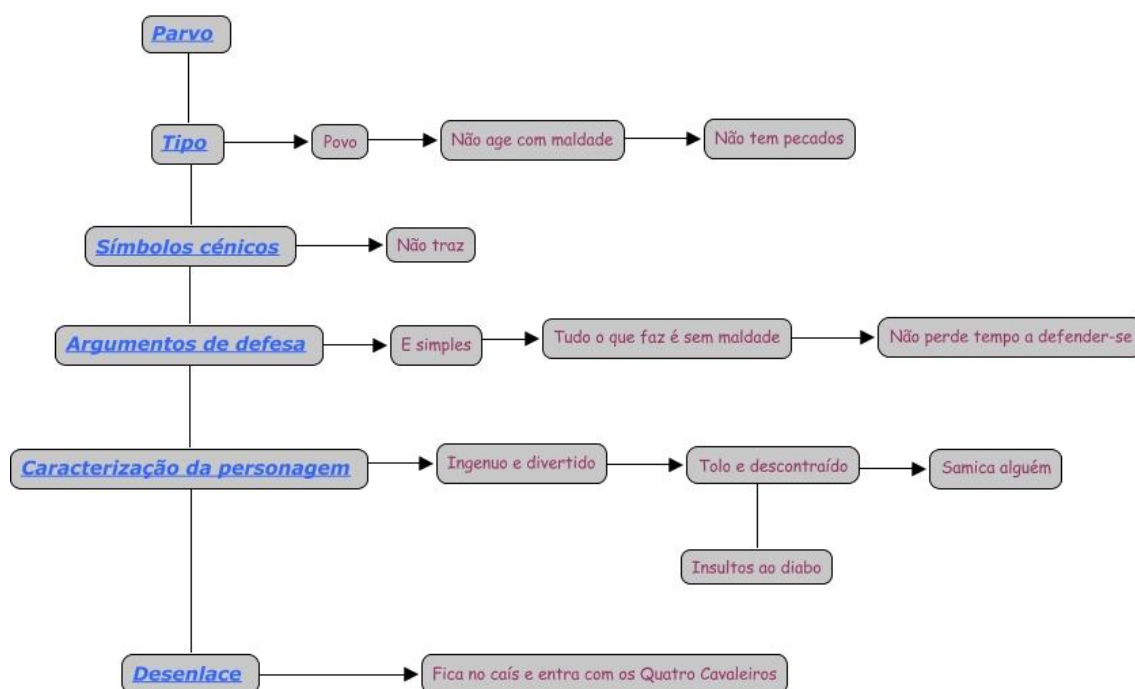
Fonte: http://gigasemegas.blogspot.com/2010_03_01_archive.html

Figura 48 – Imagem do Mapa Conceptual de uma personagem do *Auto da Barca do Inferno*.



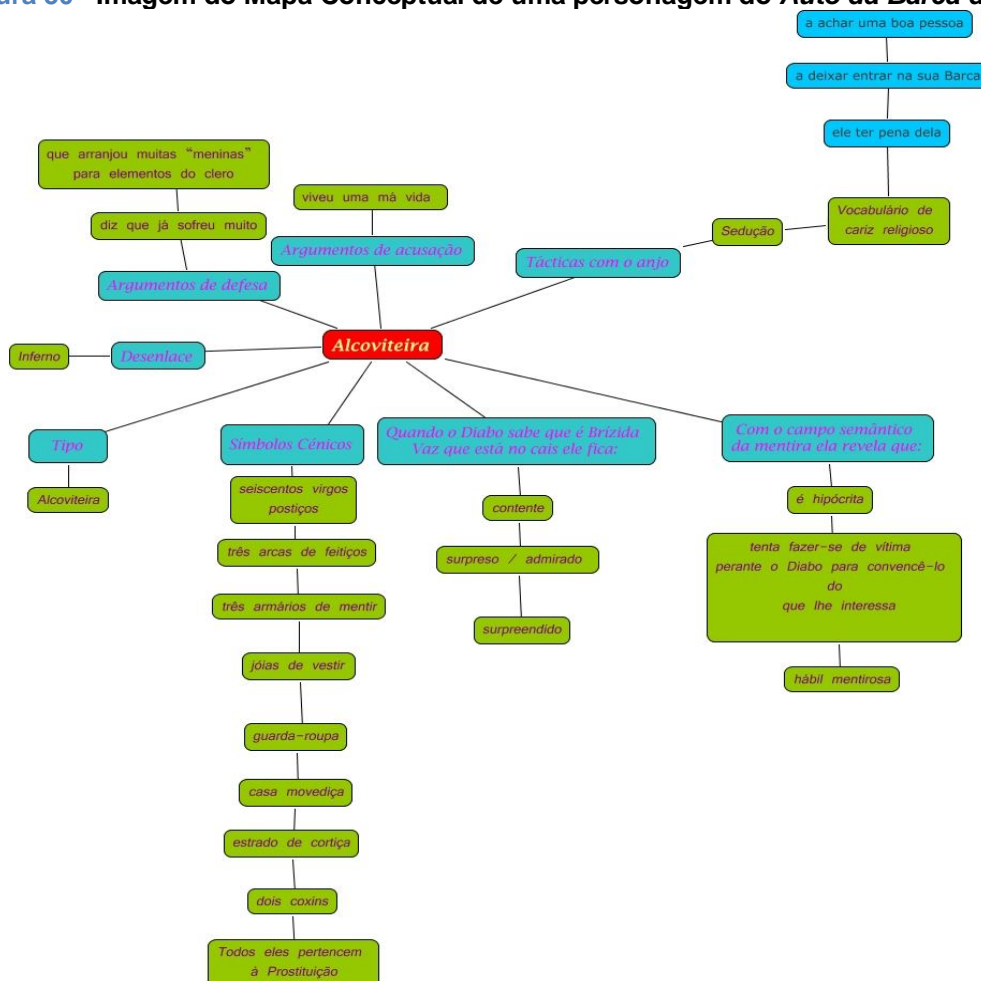
Fonte: http://gigasemegas.blogspot.com/2010_03_01_archive.html

Figura 49 - Imagem do Mapa Conceptual de uma personagem do *Auto da Barca do Inferno*.



Fonte: http://gigasemegas.blogspot.com/2010_03_01_archive.htm

Figura 50 - Imagem do Mapa Conceptual de uma personagem do *Auto da Barca do Inferno*.



Fonte: http://gigasemegas.blogspot.com/2010_03_01_archive.html

ANEXO B – QUADROS

Índice

1 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	4
Quadro 1 – Grupos experimentais	4
1.1 – CARATERIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS E INTERESSES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCOLA/ DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E À LEITURA.....	4
Quadro 2 - Frequência de leitura.	4
Quadro 3 - Leitura de livros fora do âmbito escolar.....	5
Quadro 4 Leituras habituais.	5
Quadro 5 – Preferências de leitura	5
Quadro 6 – Avaliação das competências de leitura	6
Quadro 7 - Opinião relativamente às obras de leitura obrigatória para a disciplina de Língua Portuguesa.....	6
Quadro 8 – Ligação da leitura ao conhecimento.	6
Quadro 9 – Avaliação da adequação das metodologias aplicadas à literatura.....	7
Quadro 10 – Ordenação das atividades preferidas.	7
Quadro 11 – Ordenação dos temas/ conteúdos preferidos.	7
Quadro 12 – Avaliação do desempenho na disciplina.....	8
Quadro 13 – Sensibilidade em relação à introdução de novas tecnologias.....	8
Quadro 14 – Avaliação da relação das TIC com a interpretação.....	8
Quadro 15 – Relação com a literatura.	9
1.2 – CARATERIZAÇÃO DA LITERACIA INFORMACIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO EDUCATIVO.....	9
Quadro 16 – Posse de computador portátil.....	9
Quadro 17 – Frequência de utilização de computador portátil.	9
Quadro 18 – Importância da(s) funcionalidade(s) do computador.....	10
Quadro 19 – Utilização do portátil nas aulas.....	10
Quadro 20 – Criação e manutenção de uma página pessoal na Internet.....	10
Quadro 21 – Conhecimento de <i>Weblog</i> , <i>blog</i> ou <i>blogue</i>	11
Quadro 22 – Criação de <i>blog</i> pessoal.....	11
Quadro 23 – Frequência de <i>blog</i>	11
Quadro 24 – Posse de telemóvel 3G.	12
Quadro 25 – Uso de telemóvel 3G em contexto educativo.....	12
Quadro 26 - Conhecimento do <i>podcast</i>	12
Quadro 27 - Conhecimento do software <i>Jing</i>	13
Quadro 28 - Conhecimento/ utilização do programa <i>MovieMaker</i>	13
Quadro 29 - Participação na criação de uma <i>Wiki</i>	13
Quadro 30 - Realização de exercícios práticos produzidos nos programas <i>Webquest</i> ou <i>Hotpotatoes</i>	14

Quadro 31 - Motivação para o uso de tecnologias	14
Quadro 32 - Ligação das tecnologias com a motivação para a aprendizagem.....	15
Quadro 33 - Ligação das tecnologias com a evolução na aprendizagem.....	15
Quadro 34 - Avaliação do desempenho na literatura	15
1.3 – CARATERIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS NO DOMÍNIO DA INTERPRETAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO	16
Quadro 35 – Resultados dos testes	16
1.4 – CARATERIZAÇÃO DA LITERACIA INFORMACIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO EDUCATIVO.....	16
Quadro 36 –Avaliação dos aspetos inovadores	16
Quadro 37 - . Motivação para o estudo da língua e TIC.....	17
Quadro 38 – Aspetos valorizados.....	17
Quadro 39 – Dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa, com a aplicação desta nova metodologia.	18
Quadro 40 – Preferência por aplicações/ferramentas.....	18
Quadro 41 – Avaliação das potencialidades pedagógicas do Blogue para a literatura.....	19
Quadro 42 – Avaliação das potencialidades pedagógicas do <i>podcast</i> (usando o programa <i>Audacity</i>) para a literatura.....	19
Quadro 43 – Avaliação das potencialidades pedagógicas da WebQuest para a literatura.....	20
Quadro 44 – Avaliação das potencialidades pedagógicas da aplicação <i>Hot Potatoes</i> para a literatura.....	20
Quadro 45 – Avaliação das potencialidades pedagógicas do <i>software Jing</i>	21
Quadro 46 – Avaliação das potencialidades pedagógicas da aplicação <i>Wikispaces</i> para a literatura.....	21
Quadro 47 – Avaliação das potencialidades pedagógicas da ferramenta tecnológica <i>C-Maps Tools</i> para a literatura.....	22
Quadro 48 – Avaliação das potencialidades pedagógicas do Windows Movie Maker para a literatura.....	22
Quadro 49 - Avaliação das potencialidades das TIC para o desenvolvimento das competências em Português.....	23
Quadro 50 - Avaliação do desempenho após a experiência.....	23

1 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Quadro 1 – Grupos experimentais

Grupo	n	%
Experimental 2	7	38,9
Experimental 1	11	61,1
Total	18	100,0

1.1 – CARACTERIZAÇÃO DOS COMPORTAMENTOS E INTERESSES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À ESCOLA/ DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E À LEITURA

Quadro 2 - Frequência de leitura.

Frequência com que costuma ler	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Todos os dias	1	14,3	1	9,1	2	11,1
Todas as semanas	1	14,3	3	27,3	4	22,2
Pelo menos uma vez por mês	4	51,7	4	36,4	8	44,5
Muito raramente	1	14,3	3	27,3	4	22,2
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 1 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 3 - Leitura de livros fora do âmbito escolar.

Ler livros fora do âmbito escolar	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	-	0,0	4	36,3	4	22,2
Às vezes	6	85,7	5	45,5	11	61,1
Não	1	14,3	2	18,2	3	16,7
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 2 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 4 - Leituras habituais.

Tipo de leitura que costuma fazer	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Obrigatórias da escola	1	14,3	1	10,1	2	11,8
Livros de temas variados requisitados na biblioteca	1	14,3	1	10,1	2	11,8
Jornais e revistas da área de interesse	3	42,9	3	30,0	6	35,3
Jornais e revistas da área de interesse e textos e livros digitais que encontra na Internet	2	28,6	5	50,0	7	41,2
Total	7	100,0	10	100,0	17	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 3 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 5 – Preferências de leitura

Género textual mais apreciado	Experimental 2	Experimental 1	Total
	n	n	n
Aventura	4	10	14
Banda Desenhada	2	5	7
Informativo	3	2	5
Romance	1	3	4
Outro (Terror)	2	1	3
Policial	2	1	3
Conto	1	-	1

Fonte: tratamento estatístico do item 4 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 6 – Avaliação das competências de leitura

Compreende tudo aquilo que lê	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim, sem problemas	2	28,6	3	27,3	5	27,8
Por vezes sinto alguma dificuldade	5	71,4	7	63,6	12	66,7
Não, a maior parte das vezes preciso de ajuda para compreender o que leio	-	0,0	1	9,1	1	5,6
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 5 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 7 - Opinião relativamente às obras de leitura obrigatória para a disciplina de Língua Portuguesa.

Opinião relativamente às obras de leitura obrigatória para a disciplina de Língua Portuguesa	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Adequadas e interessantes	5	71,4	8	72,7	13	72,2
Deviam ser mais adequadas aos interesses e às orientações escolares dos alunos	2	28,6	3	27,3	5	27,8
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 6 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 8 – Ligação da leitura ao conhecimento.

Programas de Língua Portuguesa como forma de conhecer escritores portugueses e estrangeiros	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	2	28,6	8	72,7	10	55,6
Talvez	5	71,4	3	27,3	8	44,4
Não	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 7 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 9 – Avaliação da adequação das metodologias aplicadas à literatura.

Metodologias nas aulas de Língua Portuguesa para o estudo de obras e textos literários têm sido as adequadas?	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	5	71,4	8	72,7	13	72,2
Em Parte	2	28,6	2	18,2	4	22,2
Não	-	0,0	1	9,1	1	5,6
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 8 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 10 – Ordenação das atividades preferidas.

Atividades que preferem realizar nas aulas de Língua Portuguesa	Experimental 2	Experimental 1	Total
	n	n	n
Todas, mas com o apoio das TIC	6	7	13
Leitura	1	5	6
Escrita	2	1	3
Exercícios de compreensão oral	1	1	2
Exercícios de funcionamento da língua	-	1	1
Exercícios de expressão oral	-	-	-
Nenhuma das anteriores	-	-	-

Fonte: tratamento estatístico do item 10 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 11 – Ordenação dos temas/ conteúdos preferidos.

Temas/ conteúdos que preferem abordar nas aulas de Língua Portuguesa	Experimental 2	Experimental 1	Total
	n	n	n
Texto poético	4	5	9
Texto dramático	4	4	8
Texto narrativo	-	6	6
Texto informativo	3	3	6
Textos dos média	-	-	-

Fonte: tratamento estatístico do item 11 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 12 – Avaliação do desempenho na disciplina.

Desempenho na disciplina até ao momento	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Bom	1	14,3	5	45,5	6	33,3
Razoável	6	85,7	6	54,5	12	66,7
Insuficiente	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 12 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 13 – Sensibilidade em relação à introdução de novas tecnologias.

Motivação e rendimento na disciplina podem aumentar com a inclusão de novas metodologias de ensino	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	3	42,9	7	63,6	10	55,6
Talvez	4	57,1	4	36,4	8	44,4
Não	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 13 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 14 – Avaliação da relação das TIC com a interpretação.

É possível melhorar a capacidade interpretativa através do uso de metodologias inovadoras como a inclusão de algumas TIC	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	6	85,7	7	63,6	13	72,2
Talvez	1	14,3	4	36,4	5	27,8
Não	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 14 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 15 – Relação com a literatura.

Vontade de adquirir mais autonomia na interpretação de um texto literário...	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	2	28,6	7	63,6	9	50,0
Talvez	2	28,6	4	36,4	6	33,3
Não	3	42,9	-	0,0	3	16,7
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 15 do questionário aplicado aos alunos.

1.2 – CARACTERIZAÇÃO DA LITERACIA INFORMACIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO EDUCATIVO

Quadro 16 – Posse de computador portátil.

Computador portátil	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	6	85,7	8	72,7	14	77,8
Não	1	14,3	3	27,3	4	22,2
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 1 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 17 – Frequência de utilização de computador portátil.

Frequência com que o utiliza	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Todos os dias	5	83,3	7	87,5	12	85,7
Dia sim, dia não	-	0,0	1	12,5	1	7,1
Só aos fins de semana	1	16,7	-	0,0	1	7,1
Total	6	100,0	8	100,0	14	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 2 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 18 – Importância da(s) funcionalidade(s) do computador.

Funcionalidades que mais retiram do PC	Experimental 2	Experimental 1	Total
	n	n	n
Navegação na Internet	7	10	17
Participação em chats como o Messenger	6	8	14
Envio e receção de e-mails	2	7	9
Participação em comunidades virtuais de partilha como o Facebook, o Twitter ou o Flickr	3	5	8
Processamento de texto	-	1	1

Fonte: tratamento estatístico do item 3 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 19 – Utilização do portátil nas aulas.

Utilização do portátil nas aulas para realização de atividades presenciais	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sempre	-	0,0	1	9,1	1	5,6
Às vezes	3	42,9	3	27,3	6	33,3
Em algumas disciplinas	3	42,9	3	27,3	6	33,3
Nunca	1	14,3	4	36,4	5	27,8
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 4 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 20 – Criação e manutenção de uma página pessoal na Internet.

Página pessoal na Internet	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	4	57,1	4	36,4	8	44,4
Não	3	42,9	7	63,6	10	55,6
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 5 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 21 – Conhecimento de *Weblog*, *blog* ou *blogue*.

Sabe o que é um <i>Weblog</i> , <i>blog</i> ou <i>blogue</i>	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	-	0,0	5	45,4	5	29,4
Não	1	16,7	2	18,2	3	17,6
Já ouvi falar, mas não sei bem do que se trata	5	83,3	4	36,4	9	52,9
Total	6	100,0	11	100,0	17	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 6 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 22 – Criação de *blog* pessoal.

Já criou um <i>blog</i> pessoal	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	1	14,3	-	0,0	1	5,6
Não	6	85,7	11	100,0	17	94,4
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 7 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 23 – Frequência de *blog*.

Seguidor de algum <i>blog</i>	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	1	14,3	1	9,1	2	11,1
Não	6	85,7	10	90,9	16	88,9
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 8 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 24 – Posse de telemóvel 3G.

Tem um telemóvel 3G	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	5	71,4	8	72,7	13	72,2
Não	2	28,6	3	27,3	5	27,8
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 9 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 25 – Uso de telemóvel 3G em contexto educativo.

Já usaste o telemóvel em contexto educativo	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	3	60,0	5	62,5	8	61,5
Não	2	40,0	3	37,5	5	38,5
Total	5	100,0	8	100,0	13	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 10 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 26 - Conhecimento do *podcast*.

Sabe o que é um <i>podcast</i>	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Não	3	42,9	6	54,5	9	50,0
Já ouvi falar, mas não sei bem do que se trata	4	57,1	5	45,5	9	50,0
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 11 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 27 - Conhecimento do software *Jing*.

Conheces o software <i>Jing</i>	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Não	7	100,0	11	100,0	18	100,0
Já ouvi falar, mas não sei bem do que se trata	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 13 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 28 - Conhecimento/ utilização do programa *MovieMaker*.

Conheces e sabe utilizar o programa <i>MovieMaker</i>	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	3	42,9	2	18,2	5	27,8
Não	3	42,9	5	45,5	8	44,4
Já ouvi falar, mas não sei bem do que se trata	1	14,3	4	36,4	5	27,8
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 14 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 29 - Participação na criação de uma *Wiki*.

Participou na criação de uma <i>Wiki</i> , como a Wikipédia	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	1	14,3	2	18,2	3	16,7
Não	6	85,7	9	81,8	15	83,3
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 15 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 30 - Realização de exercícios práticos produzidos nos programas *Webquest* ou *Hotpotatoes*.

Realizou exercício prático produzido nos programas <i>Webquest</i> ou <i>Hotpotatoes</i> em alguma disciplina	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim, várias vezes	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Apenas uma vez ou duas vezes	1	14,3	1	9,1	2	11,1
Não, nunca realizei	6	85,7	10	90,9	16	88,9
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 16 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 31 - Motivação para o uso de tecnologias

Gostaria de conhecer e utilizar com frequência algumas das tecnologias de informação e comunicação disponíveis para a área da educação	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	3	42,9	7	63,6	10	55,6
Talvez	3	42,9	4	36,4	7	38,9
Não	1	14,3	-	0,0	1	5,6
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 17 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 32 - Ligação das tecnologias com a motivação para a aprendizagem

Considera que o aperfeiçoamento do uso destas tecnologias na sala de aula e fora dela poderia aumentar a motivação para a aprendizagem	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	5	71,4	8	72,7	13	72,2
Talvez	2	28,6	3	27,3	5	27,8
Não	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 18 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 33 - Ligação das tecnologias com a evolução na aprendizagem.

Considera que a utilização progressiva destas tecnologias poderia facilitar o estudo e a compreensão da língua	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	4	57,1	6	54,5	10	55,6
Talvez	3	42,9	5	45,5	8	44,4
Não	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 19 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 34 - Avaliação do desempenho na literatura

Como classificaria o de Língua Portuguesa, nomeadamente no estudo de textos literários	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Insatisfatório	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Razoável	2	28,6	3	27,3	5	27,8
Bastante razoável	2	28,6	2	18,2	4	22,2
Podia ser melhor	3	42,9	4	36,4	7	38,9
Muito bom	-	0,0	2	18,2	2	11,1
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 20 do questionário aplicado aos alunos.

1.3 – CARACTERIZAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DOS ALUNOS NO DOMÍNIO DA INTERPRETAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO

Quadro 35 – Resultados dos testes

Resultados dos Testes	Experimental 2				Experimental 1			
	\bar{X}	DP	Mínimo	Máximo	\bar{X}	DP	Mínimo	Máximo
Teste 1	45,70	14,74	20	60	43,90	12,89	26,6	63,3
Teste 2	45,21	10,70	33,3	60	53,60	15,65	30	83,3
Teste 3	55,21	11,37	36,6	70	53,90	10,40	43,3	76,6

Fonte: tratamento estatístico dos itens 1 a 30 do pré-teste (1), do pós-teste (2) e do teste final (3) do questionário aplicado aos alunos.

1.4 – CARACTERIZAÇÃO DA LITERACIA INFORMACIONAL E TECNOLÓGICA NO CONTEXTO EDUCATIVO

Quadro 36 – Avaliação dos aspetos inovadores.

Os aspetos mais inovadores e importantes no que diz respeito à aprendizagem	Experimental 2		Experimental 1	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
A utilização do computador em todas as aulas	1,29	0,48	1,91	1,04
A substituição do caderno e das fotocópias pelo blogue e pelo <i>moodle</i>	2,43	0,53	1,91	1,05
O recurso a programas e aplicações tecnológicas com funcionalidades pedagógicas até então desconhecidas	4,43	0,78	3,64	1,36
A frequência do trabalho colaborativo e em grupo	3,29	1,25	3,55	0,93
A possibilidade do acesso à planificação das aulas, aos materiais de estudo e aos trabalhos realizados pela turma na escola e fora dela, desde que exista uma ligação à Internet	3,57	1,51	4,00	1,26

Fonte: tratamento estatístico do item 1 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 37 -. Motivação para o estudo da língua e TIC.

As TIC trouxeram mais motivação e dinamismo à aprendizagem da Língua Portuguesa	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	5	71,4	10	90,9	15	83,3
Às Vezes	2	28,6	1	9,1	3	16,7
Não	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 2 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 38 – Aspetos valorizados.

Os aspetos que mais motivaram ao longo da aprendizagem realizada nas aulas	Experimental 2		Experimental 1	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
O facto de poder construir o conhecimento através da prática: “fazer para saber	2,86	1,34	3,36	1,28
A possibilidade de usar o computador nas aulas, evitando-se caderno e fotocópias	1,71	1,49	2,09	1,70
A oportunidade de conhecer aplicações e sítios na Web que permitem desenvolver as competências da Língua Portuguesa, especialmente na comunicação com textos literários	3,00	1,41	2,45	1,03
A oportunidade de utilizar ferramentas tecnológicas de carácter pedagógico disponíveis na Web, para desenvolver competências e aplicar conhecimentos dos domínios da língua e da literatura	3,57	1,13	3,64	1,28
O facto de permitir alargar o universo de leituras, de conhecimento de autores e épocas literárias e desenvolver as competências de interpretação, através de uma metodologia inovadora, motivante e consentânea com a área de estudos básicos da turma	3,71	1,25	3,45	1,29

Fonte: tratamento estatístico do item 3 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 39 – Dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa, com a aplicação desta nova metodologia.

Os fatores que constituíram as maiores dificuldades sentidas nas aulas de Língua Portuguesa, com a aplicação desta nova metodologia	Controlo		Estudo	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
A falta de conhecimento em relação às aplicações tecnológicas apresentadas nas aulas	3,14	1,67	4,45	1,75
A falta de condições e de espaços para trabalhar a língua (por exemplo a oralidade) recorrendo às tecnologias	3,86	1,21	4,00	1,89
Os problemas técnicos (hardware e software) do material informático da escola, nomeadamente os computadores portáteis e os quadros interativos	2,57	1,51	3,27	1,73
As dificuldades e, por vezes, impossibilidade de acesso à rede Internet (wireless) da escola	3,86	1,57	2,64	1,36
A falta de alguns pré-requisitos à disciplina que impede o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de competências da língua como a expressão escrita	3,29	1,70	3,55	1,69
A falta de interesse pelos conteúdos e pelas atividades da disciplina, como consequência do desinteresse generalizado pelos deveres escolares	3,85	2,11	2,63	1,02

Fonte: tratamento estatístico do item 4 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 40 – Preferência por aplicações/ferramentas.

Das aplicações/ ferramentas tecnológicas utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, assinala as tuas preferências	Experimental 2		Experimental 1	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
Blogue	1,86	1,46	1,45	0,82
Audacity (criação de podcasts)	2,00	1,15	3,73	2,19
WebQuest	5,57	2,57	4,09	2,42
Hot Potatoes	5,57	3,04	6,45	2,20
Google Docs	4,57	2,57	5,27	2,05
Jing	4,29	3,14	5,91	1,92
Wikispaces	5,00	2,30	5,09	2,42
C-Maps Tools (criação de mapas conceptuais)	5,43	2,57	7,00	1,89
Windows Movie Maker	5,29	2,43	5,00	2,32

Fonte: tratamento estatístico do item 5 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 41 – Avaliação das potencialidades pedagógicas do Blogue para a literatura.

Potencialidades pedagógicas do Blogue, no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa	Experimental 2		Experimental 1	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
Constituir um meio de concentração dos recursos indispensáveis à aprendizagem da disciplina, sem despendar tempo na sua pesquisa	3,29	1,49	3,18	1,61
Ser um portefólio das aulas da disciplina, com toda a planificação, materiais e avaliação	3,29	1,38	2,64	1,69
Ter uma grande capacidade de armazenar e atualizar informação	2,71	1,38	3,09	1,57
Oferecer a possibilidade de expressar opiniões e resolver exercícios, interagindo com professora e colegas através de comentários	2,43	1,61	2,82	1,16
Possibilitar a publicação e a divulgação de trabalhos realizados pelos alunos	3,29	1,49	3,36	1,12

Fonte: tratamento estatístico do item 6 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 42 – Avaliação das potencialidades pedagógicas do *podcast* (usando o programa *Audacity*) para a literatura.

Quais as potencialidades pedagógicas do <i>podcast</i> (usando o programa <i>Audacity</i>), no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa	Experimental 2		Experimental 1	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
A possibilidade de dramatizar textos de autores ou criados pelos próprios alunos em contexto real	2,71	1,60	2,55	1,63
A possibilidade de conhecer as próprias competências de expressão oral, procurando sempre melhorá-las	2,43	1,90	2,55	1,57
A publicação dos próprios <i>podcasts</i> no blogue da turma, disponíveis para audição e outras utilizações	2,86	1,34	2,64	1,36
A motivação para a audição de outros <i>podcasts</i> de temas da Literatura e da disciplina em geral.	3,86	1,21	3,27	1,00
A motivação para a produção de outros <i>podcasts</i> sobre variados temas da planificação da disciplina	3,14	0,90	3,91	1,04

Fonte: tratamento estatístico do item 7 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 43 – Avaliação das potencialidades pedagógicas da WebQuest para a literatura.

Quais as potencialidades pedagógicas da WebQuest no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa	Experimental 2		Experimental 1	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
O esquema organizado de trabalho, com as tarefas discriminadas	2,43	1,27	3,27	1,48
A possibilidade de conhecer os critérios de avaliação, trabalhando por objetivos	3,00	1,73	2,27	1,48
A disponibilização de recursos da Web já selecionados pela professora, o que assegura a qualidade da pesquisa	2,57	1,27	3,09	1,64
O incentivo e a mobilização para a leitura orientada e para o tratamento da informação	2,71	1,49	2,45	0,93
A motivação para o conhecimento de textos literários e dos seus autores e para a redação de textos críticos	4,29	0,75	3,91	1,04

Fonte: tratamento estatístico do item 8 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 44 – Avaliação das potencialidades pedagógicas da aplicação *Hot Potatoes* para a literatura.

Quais as potencialidades pedagógicas da aplicação Hot Potatoes no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa	Experimental 2		Experimental 1	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
A realização de exercícios interativos quer individualmente no próprio computador, quer no quadro interativo com toda a turma a colaborar	3,00	1,63	3,27	1,61
A diversificação de exercícios consoante os seus objetivos	3,00	1,52	3,18	1,25
A possibilidade de revisão ou consolidação de conteúdos de forma lúdica e atrativa	2,57	1,51	2,45	1,44
A possibilidade de repetição e aperfeiçoamento das atividades	3,43	1,39	2,82	1,66
O estímulo dado pela pontuação	3,00	1,41	3,36	1,02

Fonte: tratamento estatístico do item 9 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 45 – Avaliação das potencialidades pedagógicas do *software Jing*.

Quais as potencialidades pedagógicas do <i>software Jing</i> no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa	Experimental 2		Experimental 1	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
A publicação no <i>Screencast</i> , possibilitando a sua divulgação no blogue ou noutros locais da Web	3,43	1,39	2,64	1,28
A possibilidade de visualizar “aulas” gravadas pela professora, com a explicação/ sistematização dos conteúdos lecionados nas aulas	3,57	1,51	2,64	1,43
A motivação para a leitura de textos literários e para a sua análise conseguida pelos estímulos visual e sonoro	2,00	1,52	2,55	1,63
A captação de texto ou imagem e a possibilidade de fazer registos ou explicações sobre os mesmos	2,86	0,90	3,27	1,27
A sugestão de uma forma de leitura e de estudo mais motivante e eficaz (pela possibilidade de repetição)	3,14	1,57	3,91	1,22

Fonte: tratamento estatístico do item 10 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 46 – Avaliação das potencialidades pedagógicas da aplicação *Wikispaces* para a literatura.

Quais as potencialidades pedagógicas da aplicação da <i>web</i> , a <i>Wikispaces</i> no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa	Experimental 2		Experimental 1	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
A promoção da escrita colaborativa, através das contribuições dos alunos	2,86	1,57	2,36	1,36
A possibilidade de edição da informação	2,57	1,39	3,09	1,22
A divulgação/ disponibilização do trabalho coletivo na Web	3,43	1,39	2,27	1,42
A motivação para a pesquisa e tratamento de informação no âmbito da literatura	2,71	1,11	3,82	1,47
A elaboração de dicionários e outros documentos com validade teórica	3,43	1,81	3,45	1,21

Fonte: tratamento estatístico do item 11 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 47 – Avaliação das potencialidades pedagógicas da ferramenta tecnológica *C-Maps Tools* para a literatura.

Quais as potencialidades pedagógicas da ferramenta tecnológica <i>C-Maps Tools</i> no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa	Experimental 2		Experimental 1	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
O desenvolvimento de vocabulário de áreas temáticas específicas	3,43	1,51	2,91	1,57
A motivação para a introdução ao estudo de unidades/ módulos de aprendizagem a partir do conhecimento prévio sobre os temas	2,29	1,38	2,82	1,16
A aplicação dos conhecimentos adquiridos da leitura e estudo de textos literários ou conteúdos relacionados com os mesmos, de forma esquemática e organizada	2,29	0,95	2,27	1,00
A possibilidade de organização esquemática e abrangente das matérias estudadas, proporcionando motivação e rigor à aprendizagem	3,57	1,51	3,27	1,61
A versatilidade e a capacidade de organização e associação do programa	3,43	1,51	3,73	1,48

Fonte: tratamento estatístico do item 12 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 48 – Avaliação das potencialidades pedagógicas do *Windows Movie Maker* para a literatura.

Quais as potencialidades pedagógicas do <i>Windows Movie Maker</i> no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa	Experimental 2		Experimental 1	
	\bar{X}	DP	\bar{X}	DP
A visualização de vídeos sobre temas da disciplina e da Literatura produzidos por professores ou alunos, como estratégia de motivação para o estudo de um texto, de um autor ou de outro tema relacionado	1,71	0,95	2,27	1,42
A produção dos próprios vídeos enquanto evidências da aprendizagem de uma unidade/ módulo	3,43	1,13	2,73	0,90
A facilidade de conceção e edição do programa com vista os objetivos do trabalho	2,86	1,34	2,91	1,75
A possibilidade de divulgação dos vídeos criados pelos alunos para utilizações educativas futuras e alheias	3,43	1,61	3,45	1,12
A constituição de um recurso multimédia altamente motivante e eficaz para a introdução ou sistematização de leituras/ aprendizagens, pela conjugação da imagem, do som, do texto (legendado ou narrado) e dos efeitos	3,57	1,51	3,64	1,56

Fonte: tratamento estatístico do item 13 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 49 - Avaliação das potencialidades das TIC para o desenvolvimento das competências em Português.

Consideras que a utilização progressiva destas tecnologias facilitou o estudo e a compreensão da língua...	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Sim	6	85,7	11	100,0	17	94,4
Talvez	1	14,3	0,0	-	1	5,6
Não	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 14 do questionário aplicado aos alunos.

Quadro 50 - Avaliação do desempenho após a experiência.

Como classificarias o teu desempenho na disciplina de Língua Portuguesa	Experimental 2		Experimental 1		Total	
	n	%	n	%	n	%
Insatisfatório	-	0,0	-	0,0	-	0,0
Razoável	1	14,3	1	9,1	2	11,1
Bastante razoável	2	28,6	3	27,3	5	27,8
Podia ser melhor	4	57,1	5	45,5	9	50,0
Muito bom	-	0,0	2	18,2	2	11,1
Total	7	100,0	11	100,0	18	100,0

Fonte: tratamento estatístico do item 15 do questionário aplicado aos alunos.

ANEXO C – QUESTIONÁRIOS

Índice

Questionário de comportamentos e interesses em relação à escola/ disciplina de Língua Portuguesa e à leitura	3
Questionário de literacia informacional e tecnológica no contexto educativo – parte 1 .	5
Questionário de literacia informacional e tecnológica no contexto educativo – parte 2 .	8
PRÉ-TESTE.....	13
Questionário de aferição de competências no domínio da interpretação do texto literário (modo narrativo).....	13
PÓS-TESTE	18
Questionário de aferição de competências no domínio da interpretação do texto literário (modo narrativo).....	18
Questionário de aferição de competências no domínio da interpretação do texto literário - final	23

MESTRADO EM ESTUDOS PORTUGUESES MULTIDISCIPLINARES
2008 – 2010

***A comunicação com textos literários e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino básico:
um estudo de caso***

Questionário de comportamentos e interesses em relação à escola/ disciplina de Língua Portuguesa e à leitura

Responde com sinceridade às questões, escolhendo a opção/ as opções que mais se aproxima(m) da tua realidade.

1. Com que frequência costumavas ler?
 Todos os dias.
 Todas as semanas.
 Pelo menos uma vez por mês.
 Muito raramente.
2. Costumas ler livros fora do âmbito escolar?
 Sim.
 Às vezes.
 Não.
3. Qual o tipo de leitura que costumavas fazer?
 As leituras obrigatórias da escola.
 Livros de temas variados que requisito na biblioteca.
 Jornais e revistas da minha área de interesse.
 Textos ou livros digitais que encontro na Internet.
4. Qual/ quais o(s) género(s) textual que mais aprecias?
 Romance.
 Conto.
 Policial.
 Aventura.
 BD.
 Informativo.
 Outro. _____
5. Costumas compreender tudo aquilo que lês?
 Sim, sem problemas.
 Por vezes sinto algumas dificuldades.
 Não, a maior parte das vezes preciso de ajuda para compreender o que leio.
6. Qual a tua opinião relativamente às obras de leitura obrigatória para a disciplina de Língua Portuguesa?
 São adequadas e interessantes.
 Deviam ser mais adequadas aos interesses e às orientações escolares dos alunos.
 Não são adequadas e não motivam suficientemente os alunos.
7. Consideras que as leituras obrigatórias propostas nos programas de Língua Portuguesa são uma forma de conhecer alguns dos mais importantes escritores portugueses e estrangeiros e a sua obra?
 Sim.
 Talvez.
 Não.

8. Achas que as metodologias usadas nas aulas de Língua Portuguesa para o estudo de obras e textos literários têm sido as adequadas?
- Sim.
 - Em parte.
 - Não.
9. Se respondeste Não à questão anterior, o que achas que falta implementar nestas aulas para se tornarem mais motivantes para os alunos?
- Criar atividades que envolvam mais o aluno na aprendizagem.
 - Usar as Tecnologias de Informação e Comunicação com frequência.
 - Adequar as atividades às características dos alunos.
10. Que atividades preferes realizar nas aulas de Língua Portuguesa?
- Leitura.
 - Escrita.
 - Exercícios de funcionamento da língua.
 - Exercícios de compreensão oral.
 - Exercícios de expressão oral.
 - Todas as anteriores, mas com o apoio das TIC.
 - Nenhuma das anteriores.
11. Quais os temas/ conteúdos que preferes abordar nas aulas de Língua Portuguesa?
- Texto narrativo.
 - Texto dramático.
 - Texto poético.
 - Texto informativo.
 - Textos dos média.
12. Como tem sido o teu desempenho na disciplina até ao momento?
- Bom.
 - Razoável.
 - Insuficiente.
13. Consideras que a tua motivação e o teu rendimento na disciplina podem aumentar com a inclusão de novas metodologias de ensino?
- Sim.
 - Talvez.
 - Não.
14. No domínio da literatura, julgas ser possível melhorar a tua capacidade interpretativa através do uso de metodologias inovadoras como a inclusão de algumas TIC?
- Sim.
 - Talvez.
 - Não.
15. Gostarias de adquirir mais autonomia na interpretação de um texto literário para, assim, aumentares a tua cultura geral e a tua capacidade de selecionar informação, útil em qualquer área do conhecimento?
- Sim.
 - Talvez.
 - Não.

MESTRADO EM ESTUDOS PORTUGUESES MULTIDISCIPLINARES
2008 – 2010

***A comunicação com textos literários e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino básico:
um estudo de caso***

Questionário de literacia informacional e tecnológica no contexto educativo – parte 1

Este questionário tem por objetivo aferir o domínio das novas Tecnologias de Informação e Comunicação por parte de uma amostra representativa de alunos do ensino básico, designadamente de Cursos de Educação e Formação, no contexto específico do processo de ensino e aprendizagem. Todas as informações aqui fornecidas permanecerão incógnitas e confidenciais, servindo apenas de base qualitativa e quantitativa para a concretização do estudo.

Responde às questões com sinceridade, preenchendo o campo de resposta que mais se aproxima da tua realidade.

- 1. Tens computador portátil?**
 - Sim.
 - Não.

- 2. Se respondeste sim à questão anterior, indica a frequência com que o utilizas.**
 - Todos os dias.
 - Dia sim, dia não.
 - Só aos fins de semana.
 - Raramente.

- 3. Qual/ Quais a(s) funcionalidade(s) que mais retiras do computador?**
 - Envio e receção de e-mails.
 - Processamento de texto.
 - Navegação na Internet.
 - Participação em chats como o Messenger.
 - Participação em comunidades virtuais de partilha como o Facebook, o Twitter ou o Flickr.

- 4. Costumas utilizar o portátil nas aulas para realização de atividades presenciais?**
 - Sempre.
 - Às vezes.
 - Em algumas disciplinas.
 - Nunca.

- 5. Tens uma página pessoal na Internet?**
 - Sim.
 - Não.

- 6. Sabes o que é um *Weblog*, *blog* ou *blogue*?**
 - Sim.
 - Não.
 - Já ouvi falar, mas não sei bem do que se trata.

7. **Já criaste um *blog* pessoal?**
 - Sim.
 - Não.

8. **És seguidor de algum *blog*?**
 - Sim.
 - Não.

9. **Tens um telemóvel 3G?**
 - Sim.
 - Não.

10. **Se respondeste sim à questão anterior, diz se já usaste o teu telemóvel em contexto educativo, dentro ou fora da sala de aulas.**
 - Sim, já usei.
 - Não, nunca usei.

11. **Sabes o que é um *podcast*?**
 - Sim.
 - Não.
 - Já ouvi falar, mas não sei bem do que se trata.

12. **Se respondeste sim à questão anterior, diz se já ouviste *podcasts* a partir da Internet; do telemóvel ou do MP3?**
 - Sim, já ouvi.
 - Não, nunca ouvi.

13. **Conheces o software *Jing*?**
 - Sim.
 - Não.
 - Já ouvi falar, mas não sei bem do que se trata.

14. **Conheces/ sabes utilizar o programa *MovieMaker*?**
 - Sim.
 - Não.
 - Já ouvi falar, mas não sei bem do que se trata.

15. **Já participaste na criação de uma *Wiki*, como a Wikipédia (que já deves ter consultado)?**
 - Sim.
 - Não.

16. **Já realizaste algum exercício prático de alguma disciplina produzido nos programas *Webquest* ou *Hotpotatoes*?**
 - Sim, várias vezes.
 - Apenas uma ou duas vezes.
 - Não, nunca realizei.

17. **Se ainda não é o caso, gostarias de conhecer e utilizar com frequência algumas das tecnologias de informação e comunicação disponíveis para a área da educação?**
 - Sim.
 - Talvez.
 - Não.

- 18. Consideras que o aperfeiçoamento do uso destas tecnologias na sala de aula e fora dela poderia aumentar a motivação para a aprendizagem, designadamente de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa?**
- Sim.
 - Talvez.
 - Não.
- 19. Consideras que a utilização progressiva destas tecnologias poderia facilitar o estudo e a compreensão da língua e promover novos hábitos e técnicas de leitura e de escrita?**
- Sim.
 - Talvez.
 - Não.
- 20. Como classificarias o teu desempenho na disciplina de Língua Portuguesa, nomeadamente no estudo de textos literários, até ao momento presente?**
- Insatisfatório.
 - Razoável.
 - Bastante razoável.
 - Podia ser melhor.
 - Muito bom.

MESTRADO EM ESTUDOS PORTUGUESES MULTIDISCIPLINARES
2008 – 2010

***A comunicação com textos literários e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino básico:
um estudo de caso***

Questionário de literacia informacional e tecnológica no contexto educativo – parte 2

Este questionário tem por objetivo aferir o domínio e a influência das novas Tecnologias de Informação e Comunicação por parte de uma amostra representativa de alunos do ensino básico, designadamente de Cursos de Educação e Formação, no contexto específico do processo de ensino/aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa. Todas as informações aqui fornecidas permanecerão incógnitas e confidenciais, servindo apenas de base qualitativa e quantitativa para a concretização do estudo.

Responde às questões com sinceridade, preenchendo o campo de resposta que mais se aproxima da tua realidade.

- 1. Ao longo do ano letivo, as aulas de Língua Portuguesa e a abordagem aos textos lidos e analisados obedeceram a uma metodologia diferente do habitual. Assinala os aspetos que consideraste mais inovadores e importantes no que diz respeito à tua aprendizagem, ordenando-os de 1 (+) a 5 (-).**
 - A utilização do computador em todas as aulas.
 - A substituição do caderno e das fotocópias pelo blogue e pelo *moodle*.
 - O recurso a programas e aplicações tecnológicas com funcionalidades pedagógicas até então desconhecidas.
 - A frequência do trabalho colaborativo e em grupo.
 - A possibilidade do acesso à planificação das aulas, aos materiais de estudo e aos trabalhos realizados pela turma na escola e fora dela, desde que exista uma ligação à Internet.

- 2. Consideras que esta metodologia inovadora, apoiada no uso das TIC, trouxe mais motivação e dinamismo à aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente à compreensão de textos literários?**
 - Sim.
 - Às vezes.
 - Não

- 3. Se respondeste sim à questão anterior, indica os aspetos que mais te motivaram ao longo da aprendizagem realizada nas aulas, ordenando-os de 1(+) a 5(-).**
 - O facto de poder construir o conhecimento através da prática: "fazer para saber".
 - A possibilidade de usar o computador nas aulas, evitando-se caderno e fotocópias.

- A oportunidade de conhecer aplicações e sítios na Web que permitem desenvolver as competências da Língua Portuguesa, especialmente na comunicação com textos literários.
 - A oportunidade de utilizar ferramentas tecnológicas de carácter pedagógico disponíveis na Web, para desenvolver competências e aplicar conhecimentos dos domínios da língua e da literatura.
 - O facto de permitir alargar o universo de leituras, de conhecimento de autores e épocas literárias e desenvolver as competências de interpretação, através de uma metodologia inovadora, motivante e consentânea com a área de estudos básicos da turma.
4. **Ordena de 1 (+) a 6 (-) os fatores que constituíram as maiores dificuldades sentidas nas aulas de Língua Portuguesa, com a aplicação desta nova metodologia.**
- A falta de conhecimento em relação às aplicações tecnológicas apresentadas nas aulas.
 - A falta de condições e de espaços para trabalhar a língua (por exemplo a oralidade) recorrendo às tecnologias.
 - Os problemas técnicos (hardware e software) do material informático da escola, nomeadamente os computadores portáteis e os quadros interativos.
 - As dificuldades e, por vezes, impossibilidade de acesso à rede Internet (wireless) da escola.
 - A falta de alguns pré-requisitos à disciplina que impede o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de competências da língua como a expressão escrita.
 - A falta de interesse pelos conteúdos e pelas atividades da disciplina, como consequência do desinteresse generalizado pelos deveres escolares.
5. **Das aplicações/ ferramentas tecnológicas utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, assinala as tuas preferências, ordenando-as de 1 (+) a 9 (-).**
- Blogue
 - Audacity (criação de podcasts)
 - WebQuest
 - Hot Potatoes
 - Google Docs
 - Jing
 - Wikispaces
 - C-Maps Tools (criação de mapas conceptuais)
 - Windows Movie Maker
6. **Quais consideras ser as potencialidades pedagógicas do Blogue, no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa? Ordena-as de 1 (+) a 5 (-) segundo o grau de importância que te sugere.**
- Constituir um meio de concentração dos recursos indispensáveis à aprendizagem da disciplina, sem despendar tempo na sua pesquisa.

- Ser um portefólio das aulas da disciplina, com toda a planificação, materiais e avaliação.
 - Ter uma grande capacidade de armazenar e atualizar informação.
 - Oferecer a possibilidade de expressar opiniões e resolver exercícios, interagindo com professora e colegas através de comentários.
 - Possibilitar a publicação e a divulgação de trabalhos realizados pelos alunos.
7. **Quais consideras ser as potencialidades pedagógicas do *podcast* (usando o programa *Audacity*), no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa? Ordena-as de 1 (+) a 5 (-) segundo o grau de importância que te sugere.**
- A possibilidade de dramatizar textos de autores ou criados pelos próprios alunos em contexto real.
 - A possibilidade de conhecer as próprias competências de expressão oral, procurando sempre melhorá-las.
 - A publicação dos próprios *podcasts* no blogue da turma, disponíveis para audição e outras utilizações.
 - A motivação para a audição de outros *podcasts* de temas da Literatura e da disciplina em geral.
 - A motivação para a produção de outros *podcasts* sobre variados temas da planificação da disciplina.
8. **Quais consideras ser as potencialidades pedagógicas da *WebQuest* no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa? Ordena-as de 1 (+) a 5 (-) segundo o grau de importância que te sugere.**
- O esquema organizado de trabalho, com as tarefas discriminadas.
 - A possibilidade de conhecer os critérios de avaliação, trabalhando por objetivos.
 - A disponibilização de recursos da Web já selecionados pela professora, o que assegura a qualidade da pesquisa.
 - O incentivo e a mobilização para a leitura orientada e para o tratamento da informação.
 - A motivação para o conhecimento de textos literários e dos seus autores e para a redação de textos críticos.
9. **Quais consideras ser as potencialidades pedagógicas da aplicação *Hot Potatoes* no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa? Ordena-as de 1 (+) a 5 (-) segundo o grau de importância que te sugere.**
- A realização de exercícios interativos quer individualmente no próprio computador, quer no quadro interativo com toda a turma a colaborar.
 - A diversificação de exercícios consoante os seus objetivos.

- A possibilidade de revisão ou consolidação de conteúdos de forma lúdica e atrativa.
 - A possibilidade de repetição e aperfeiçoamento das atividades.
 - O estímulo dado pela pontuação.
10. **Quais consideras ser as potencialidades pedagógicas do *software Jing* no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa? Ordena-as de 1 (+) a 5 (-) segundo o grau de importância que te sugere.**
- A publicação no *Screencast*, possibilitando a sua divulgação no blogue ou noutros locais da Web.
 - A possibilidade de visualizar “aulas” gravadas pela professora, com a explicação/ sistematização dos conteúdos lecionados nas aulas.
 - A motivação para a leitura de textos literários e para a sua análise conseguida pelos estímulos visual e sonoro.
 - A captação de texto ou imagem e a possibilidade de fazer registos ou explicações sobre os mesmos.
 - A sugestão de uma forma de leitura e de estudo mais motivante e eficaz (pela possibilidade de repetição).
11. **Quais consideras ser as potencialidades pedagógicas da aplicação da *web*, a *Wikispaces*, no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa? Ordena-as de 1 (+) a 5 (-) segundo o grau de importância que te sugere.**
- A promoção da escrita colaborativa, através das contribuições dos alunos.
 - A possibilidade de edição da informação.
 - A divulgação/ disponibilização do trabalho coletivo na Web.
 - A motivação para a pesquisa e tratamento de informação no âmbito da literatura.
 - A elaboração de dicionários e outros documentos com validade teórica.
12. **Quais consideras ser as potencialidades pedagógicas da ferramenta tecnológica *C-Maps Tools (Mapas conceptuais ou Mapas de ideias)* no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa? Ordena-as de 1 (+) a 5 (-) segundo o grau de importância que te sugere.**
- O desenvolvimento de vocabulário de áreas temáticas específicas.
 - A motivação para a introdução ao estudo de unidades/ módulos de aprendizagem a partir do conhecimento prévio sobre os temas.
 - A aplicação dos conhecimentos adquiridos da leitura e estudo de textos literários ou conteúdos relacionados com os mesmos, de forma esquemática e organizada.
 - A possibilidade de organização esquemática e abrangente das matérias estudadas, proporcionando motivação e rigor à aprendizagem.
 - A versatilidade e a capacidade de organização e associação do programa.

13. Quais consideras ser as potencialidades pedagógicas do *Windows Movie Maker* no que diz respeito à aprendizagem da Literatura nas aulas de Língua Portuguesa? Ordena-as de 1 (+) a 5 (-) segundo o grau de importância que te sugere.

- A visualização de vídeos sobre temas da disciplina e da Literatura produzidos por professores ou alunos, como estratégia de motivação para o estudo de um texto, de um autor ou de outro tema relacionado.
- A produção dos próprios vídeos enquanto evidências da aprendizagem de uma unidade/ módulo.
- A facilidade de conceção e edição do programa com vista os objetivos do trabalho.
- A possibilidade de divulgação dos vídeos criados pelos alunos para utilizações educativas futuras e alheias.
- A constituição de um recurso multimédia altamente motivante e eficaz para a introdução ou sistematização de leituras/ aprendizagens, pela conjugação da imagem, do som, do texto (legendado ou narrado) e dos efeitos.

14. Consideras que a utilização progressiva destas tecnologias facilitou o teu estudo e a compreensão da língua e ajudou a que adquirisses novos hábitos e técnicas de leitura e de escrita?

- Sim.
- Talvez.
- Não.

15. Como classificarias o teu desempenho na disciplina de Língua Portuguesa, nomeadamente no estudo de textos literários, após a aplicação desta experiência pedagógica?

- Insatisfatório.
- Razoável.
- Bastante razoável.
- Podia ser melhor.
- Muito bom.

MESTRADO EM ESTUDOS PORTUGUESES MULTIDISCIPLINARES
2008 – 2010

***A comunicação com textos literários e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino básico:
um estudo de caso***

PRÉ-TESTE

Questionário de aferição de competências no domínio da interpretação do texto literário (modo narrativo)

Lê o texto que se segue com muita atenção.

O homem sem cabeça

5 Era uma vez um rapaz chamado João que vivia em Chora-Que-Logo-Bebes, exígua aldeia aninhada perto do Muro construído em redor da Floresta Branca onde os homens, perdidos dos enigmas da infância, haviam estalado uma espécie de Parque de Reserva de Entes Fantásticos. Apesar de ficar a pouca distância da povoação, ninguém se atrevia a devassar a floresta. Não só por se encontrar protegida pela altura descomunal do Muro, mas principalmente porque os choraquelogobebenses – infelizes chorincas que se lastimavam de manhã até a noite – mal tinham força para arrastar o bolor negro das sombras, quanto mais para se aventurarem a combater bichas de sete bocas, gigantes de cinco braços ou dragões de duas goelas. Preferiam choramingar, os maricas!, agachados em casebres sombrios, enquanto lá por fora chovia com persistência implacável (como se as nuvens estivessem forradas de olhos) e dos milhares e milhares de chorões – as árvores prediletas dessa gente – pingavam folhas tristes. Tudo isto incitava os habitantes da aldeia a andarem de monco caído, sempre constipados por causa da humidade, e a ouvirem com delícia canções de cemitério ganidas por cantores trajados de luto, ao som de instrumentos plangentes e monótonos.

10 O único que, talvez por capricho de contradizer o ambiente e instinto de refilar, resistia a esta choradeira pegada, era o nosso João que, em virtude duma contínua ostentação de bravata alegre e teimosa na luta, todos conheciam por João Sem Medo.

Ora um dia, farto de tanta choringuice e de tanta miséria que gelava as casas e cobria os homens de verdete, disse à mãe que, conforme a tradição local, lacrimejava no seu canto de viúva:

20 – Mãe: não aturo mais isto. Vou saltar o Muro.

A pobre desatou logo aos berros de súplica que abalaram o Céu e a Terra:

– Ah! não vás, não vás, meu filho! Pois não sabes que essa Floresta Maltida está povoada de Canibais Mágicos que se alimentam de sangue de homens? Sim, meu filho, de sangue humano bebido por caveiras. Não vás! Não vás!

25 E durante horas não cessou de barregar, histérica:

– Ai que não torno a ver o meu rico filhinho!

Mas as implorações da mãe não impediram que, na manhã seguinte, João Sem Medo se esgueirasse de Chora-Que-Logo-Bebes e se dirigisse à socapa para o tal Muro que cercava a floresta e onde alguém escrevera este aviso:

É PROIBIDA A ENTRADA
A QUEM NÃO ANDAR
ESPANTADO DE EXISTIR

30 Nem leu o palavreado do letreiro até ao fim. Graças ao arrimo de uma trepadeira providencial e
auxiliado pelas sentinelas invisíveis que guardavam aquela selva misteriosa e pretendiam facilitar-lhe a
entrada, não sei com que intuítos secretos, chegou com agilidade ao topo da muralha. Uma vez lá em
cima, o problema simplificou-se mais ainda. Outra trepadeira miraculosa e pronto: João Sem Medo
desceu a pulso, com os pés a apoiarem-se aqui e acolá nas juntas das pedras esverdeadas de musgo
35 escorregadio. E assim conseguiu alcançar o solo da floresta que não tardou a explorar com lentidão
prudente de quem receia ciladas e monstros ocultos no mato.

FERREIRA, José Gomes, *Aventuras de João sem Medo, Panfleto Mágico em forma de Romance*,
Dom Quixote, 1999, Lisboa

Escolhe a melhor alternativa para cada uma das questões ou frases a completar.

1. Este texto pertence ao género narrativo porque:
 - está escrito em prosa.
 - nele se destacam as categorias da narrativa.
 - há diálogo.
2. Os acontecimentos estão organizados através do processo de:
 - encadeamento, porque as sequências ou unidades narrativas se encadeiam segundo uma ordem cronológica.
 - alternância, uma vez que as unidades narrativas vão alternando e só mais tarde mostram pertencer à mesma história.
 - encaixe, pois há uma ou mais sequências narrativas encaixadas no encadeamento cronológico da ação.
3. Relativamente aos momentos da ação, o primeiro parágrafo do texto constitui a Introdução:
 - pois é o mais longo.
 - porque contém uma descrição pormenorizada do espaço.
 - pois nele se apresenta a situação inicial e as principais coordenadas da ação, incluindo o espaço e a personagem principal.
4. O desfecho ou conclusão deste texto (excerto) localiza-se no último parágrafo, pois:
 - esperava-se que o protagonista tivesse uma atitude que se relacionasse com as suas características.
 - trata-se do final da longa aventura do protagonista.
 - o protagonista altera os seus comportamentos de acordo com o espaço físico em que se encontra.
5. Pode dizer-se que o narrador deste texto está presente na ação porque:
 - é uma personagem secundária.
 - existem marcas textuais que o comprovam, como os pronomes e as formas verbais de 1ª pessoa.
 - se limita a observar e a relatar acontecimentos.

6. O narrador não participa como personagem na ação, mas:
 - relata os acontecimentos sem os comentar ou emitir juízos de valor.
 - existem marcas textuais que provam a sua presença na história narrada.
 - tem necessidade de ser subjetivo para transmitir a dimensão do problema ou traço psicológico da personagem principal.

7. A expressão «Era uma vez...»:
 - indica que a ação se passa no tempo dos reis.
 - é uma marca textual que indica que a ação decorre no passado.
 - não permite reconhecer qualquer característica do tempo da ação.

8. O tempo cronológico:
 - é dado por referências temporais bem precisas.
 - não é importante porque a ação é estática e não evolui.
 - embora pouco definido pela escassez de marcadores, identifica-se na sensação de passagem do tempo (transmitida pelas ações das personagens).

9. O espaço físico da ação:
 - é perfeitamente identificável.
 - não se consegue identificar, porque não existe.
 - não se considera válido, por se tratar de um lugar fantástico.

10. É possível descrever o espaço social porque:
 - existem elementos caracterizadores da condição económica das personagens.
 - existem elementos caracterizadores do ambiente em que as personagens se movimentam.
 - ficamos a conhecer as condições de habitação em que vivem as personagens.

11. O espaço psicológico:
 - é significativo pois as personagens experimentam vivências especiais condicionadas pelo seu estado emocional.
 - é importante, pois as personagens vivem num espaço inventado.
 - não é relevante, porque as personagens não agem emocionalmente.

12. As características do espaço estão relacionadas com os comportamentos e atitudes das personagens na medida em que:
 - há uma descrição pormenorizada das casas dos habitantes da aldeia.
 - estas são caracterizadas em função das emoções que lhes causam o espaço físico.
 - estas se adequam todas perfeitamente ao espaço.

13. Quanto ao relevo, podemos dizer que neste texto interagem:
 - uma personagem principal e uma figurante.
 - duas personagens principais.
 - um protagonista e uma personagem secundária.

14. É correto afirmar que o povo de Chora-Que-Logo-Bebes constitui uma personagem coletiva e figurante porque:
 - interage com o protagonista que é uma personagem individual.
 - se trata de um grupo que age de forma idêntica e têm a função de ajudar a construir um ambiente, mesmo não intervindo diretamente.
 - é em torno dela que se desenrola toda a narrativa, sendo a que se destaca na ação.

15. Quanto à conceção, considera-se o protagonista, João Sem Medo:
- uma personagem plana, pois não parece evoluir nem revela densidade psicológica.
 - uma personagem modelada ou redonda, pois vai modificando o seu comportamento e mostrando-se cada vez mais complexa.
 - uma personagem da qual o narrador revela muito pouco, tendo o leitor de ir descobrindo através dos diálogos mantidos com outras personagens.
16. No texto encontramos:
- características físicas e psicológicas de João Sem Medo.
 - características psicológicas ainda pouco relevantes de João Sem Medo.
 - uma caracterização psicológica de João Sem Medo.
17. O processo de caracterização de personagens utilizado pelo narrador:
- é sobretudo o indireto, pois é o leitor que tem de tirar as suas próprias conclusões a partir de atos, atitudes e comportamentos das primeiras.
 - é sobretudo o direto, uma vez que as conhecemos a partir, não só do narrador, como de outras personagens e da própria caracterizada.
 - é exclusivamente direto, porque todos os traços de personalidade são revelados através de adjetivos.
18. As marcas textuais permitem-nos fazer algumas inferências acerca da caracterização psicológica de João Sem Medo, um rapaz:
- infeliz, pessimista e comodista.
 - supersticioso, criativo e solitário.
 - teimoso, resistente e destemido.
19. Parece haver um conflito psicológico e social entre:
- mãe e filho.
 - os habitantes da aldeia e João Sem Medo.
 - João Sem Medo e os Canibais Mágicos.
20. Neste sentido, é legítimo afirmar que as atitudes e comportamentos de João Sem Medo são condicionadas:
- pelo espaço em que se move.
 - pelo tempo da ação.
 - pela experiência demonstrada pelo narrador.
21. Neste texto, estão representados os seguintes modos de representação do discurso narrativo:
- a narração e o diálogo.
 - a narração, a descrição e o diálogo.
 - a descrição e o discurso indireto.
22. Nos momentos descritivos do texto, predominam:
- os verbos de ação.
 - as frases longas.
 - os nomes para nomear o que é descrito e os adjetivos para caracterizá-los.

23. «Chora-que-logo-bebes» e «choraquelogobebenses» são duas palavras:
- que já existem.
 - criadas para exprimir uma situação especial, num texto deste género.
 - que designam um nome próprio de uma aldeia e um nome gentílico.
24. Há adjetivos que ganham expressividade por salientarem a forma e a cor dos nomes. Exemplos são:
- «aldeia aninhada» (l. 1,2); «altura descomunal» (l. 5); «bolor negro» (l. 6,7).
 - «infelizes chorincas» (l. 6); «instrumentos plangentes» (l. 13); «bravata alegre» (l. 15).
 - «rico filhinho» (l. 25); «selva misteriosa» (l. 30).
25. As expressões «Parque de Reserva de Entes Fantásticos» (l. 3), «bichas de sete bocas» (l. 7), «Floresta Maldita» (l. 21) ou «Canibais Mágicos» (l. 22) ajudam a criar:
- um ambiente desagradável.
 - o espaço psicológico de terror da floresta.
 - o carácter das personagens.
26. No primeiro parágrafo do texto, encontramos vocabulário do campo lexical:
- do fantástico.
 - de floresta.
 - de tristeza e do terror dos aldeãos.
27. A expressão «canções de cemitério ganidas» (l. 12), pela alusão que estabelece entre as canções fúnebres e o ganir de cães:
- é uma hipérbole.
 - é uma personificação.
 - é uma metáfora.
28. «Abalaram o Céu e a Terra» (l. 20) é uma hipérbole, figura de estilo que indica:
- uma comparação entre dois elementos.
 - um exagero da realidade.
 - uma contradição.
29. O texto adquire maior expressividade aquando do diálogo entre o protagonista e a mãe, devido sobretudo:
- ao emprego de um vocabulário expressivo.
 - à abundância de frases do tipo interrogativo e do tipo exclamativo.
 - ao uso do imperativo.
30. Os recursos expressivos e as figuras de estilo presentes neste texto têm por objetivo:
- dar expressividade ao sofrimento e conformismo dos habitantes da aldeia.
 - mostrar o inconformismo do protagonista.
 - pôr em evidência a preocupação da mãe em relação ao comportamento do protagonista.

Obrigada pela colaboração!

MESTRADO EM ESTUDOS PORTUGUESES MULTIDISCIPLINARES
2008 – 2010

***A comunicação com textos literários e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino básico:
um estudo de caso***

PÓS-TESTE

Questionário de aferição de competências no domínio da interpretação do texto literário (modo narrativo)

Lê o texto que se segue com muita atenção.

(...) Ao princípio nada descobriu. Pela abóbada densa da folhagem penetravam a custo raríssimos raios de sol que, de espaço a espaço, acendiam manchas claras no chão fofo de séculos de líquenes, cogumelos apodrecidos e ramos secos.

Só passado um bom quarto de hora, quando os olhos se habituaram à meia treva, João Sem Medo deu conta deste espetáculo na verdade surpreendente: as *árvores espreguiçavam-se*, enquanto os pássaros, em lugar de cantarem, abriam os bicos em bocejos melódicos. Ao mesmo tempo, alongadas na terra, com as cabecinhas de cores nos traveseiros das ervas, as flores ressonavam alto perfumes intensos. E as fontes embaladoras desdobravam o seu vagaroso sussurro de tédio dormente.

O próprio João Sem Medo começou a sentir um torpor de morte provisória a pesar-lhe nas pálpebras e a tolher-lhe os braços e as pernas. De tal forma que resolveu *acordar-se* com dois ou três gritos e insultos que vararam a Floresta Adormecida:

– Então aqui não vive ninguém? Nem nereidas, nem faunos, nem gnomos, nem nada? Foi para esta pasmeira que eu escalei o Muro, digam-me lá?

E, após quilómetros de marcha sonâmbula aos pontapés às pedras e aos arbustos para não adormecer, acabou por desembocar numa vasta clareira batida pelo sol, onde se deteve, os olhos ofuscados pela luz súbita.

Quando os reabriu, verificou com um sorriso de compreensão irónica que da clareira partiam dois caminhos, os dois caminhos clássicos de todas as histórias de encantos e prodígios: um asfaltado, cómodo, ladeado de amendoeiras em flor; o outro, pedregoso e eriçado de espinhos, urtigas e urzes.

– Bem – pensou. – Cá estão os dois caminhos fatais: o do Bem e o do Mal. (Como se houvesse caminhos nítidos do Bem e do Mal!) Já esperava por eles. Agora, para completar a comédia, falta apenas a respetiva fada... Uma fada a valer, de varinha de condão, que regule o trânsito à laia de polícia sinaleiro. Lá sem fada é que eu não passo.

E pôs-se de novo aos gritos de troça:

– Eh! Fada dos bosques! Aparece, rica fada da minh'alma.

Então – ó pasmo dos pasmos! – João Sem Medo viu sair da espessura da floresta um ser prodigioso que de longe parecia uma mulher jovem e bela, cabelo loiro até a cintura, três estrelas de prata na testa, varinha na mão direita, roca na mão esquerda, túnica bordada de rubis e esmeraldas, chapins de latina e tudo o mais que as fadas costumam usar nos bailes de Entrudo.

No primeiro momento contemplou-a, deslumbrado.

Mas, à medida que a observava mais de perto, o sorriso inicial desfez-se pouco a pouco em caretas de desconfiança.

– És a Fada dos Dois Caminhos? – inquiriu, duvidoso.

– Palavra? Mostra cá o bilhete de identidade.

– Não acreditas? – protestou, para desviar a conversa, a hipotética fada com voz aflautada, voz de

máscara aos guinchos. – Sim, sou a Fada Infalível, a Fada Lugar-Comum...

– Acredito, acredito... – concordou o rapaz por zombaria complacente.

E insistiu em examiná-la, com manifesta vontade de rir. E com razão. Pois a pseudofada parecia... Parecia, não. Era... Era mesmo um homem vestido de mulher, como se deduzia no desarrumo da cabeleira postixa à banda, no negror evidente da barba mal disfarçada por várias camadas de pó-de-arroz, além da maneira canhestra e hirta de andar e da falta daqueles mil e um ademanos femininos tão difíceis de imitar pelos homens. (...)

FERREIRA, José Gomes, *Aventuras de João sem Medo, Panfleto Mágico em forma de Romance*, Dom Quixote, 1999, Lisboa

Escolhe a melhor alternativa para cada uma das questões ou frases a completar.

31. Este texto pertence ao género narrativo porque:

- nele se destacam as categorias da narrativa.
- há diálogo.
- está escrito em prosa.

32. Os acontecimentos estão organizados através do processo de:

- encaixe, pois há uma ou mais sequências narrativas encaixadas no encadeamento cronológico da ação.
- encadeamento, porque as sequências ou unidades narrativas se encadeiam segundo uma ordem cronológica.
- alternância, uma vez que as unidades narrativas vão alternando e só mais tarde mostram pertencer à mesma história.

33. Relativamente aos momentos da ação, apenas o primeiro parágrafo do texto constitui a Introdução:

- porque contém uma descrição pormenorizada do espaço.
- pois é breve.
- pois, embora não contenha muita informação (trata-se de um excerto), nele se apresenta a situação inicial estável, percebendo-se que a ação se concentra numa personagem e num espaço.

34. O desfecho ou conclusão deste texto (excerto) localiza-se no último parágrafo, pois:

- o espaço físico altera-se.
- trata-se do final da longa aventura do protagonista.
- o protagonista faz uma descoberta em relação à personagem com quem interage ao longo do excerto.

35. Pode dizer-se que o narrador deste texto está ausente da ação porque:

- existem marcas textuais que o comprovam, como os pronomes e as formas verbais de 1ª pessoa.
- não participa na ação, observando e relatando acontecimentos e comportamentos das personagens intervenientes.
- é uma personagem secundária.

36. O narrador não participa na ação, mas:

- é subjetivo e onisciente, ao revelar-nos comportamentos, estados de espírito e sentimentos da personagem principal.
- existem marcas textuais que provam a sua presença na história narrada.
- relata os acontecimentos sem os comentar ou emitir juízos de valor.

37. As formas verbais no Pretérito Perfeito do Indicativo:
- não permitem reconhecer qualquer característica do tempo da ação.
 - são uma marcas textuais que indicam que a ação decorre no passado.
 - indicam que a ação se passa no tempo dos reis.
38. O tempo cronológico:
- não é importante porque a ação é estática e não evolui.
 - é dado por referências temporais bem precisas.
 - embora pouco definido pela escassez de marcadores, identifica-se na sensação de passagem do tempo (transmitida pelas ações das personagens).
39. O espaço físico da ação:
- não se considera válido, por se tratar de um lugar fantástico.
 - é perfeitamente identificável.
 - não se consegue identificar, porque não existe.
40. É possível descrever o espaço social porque:
- existem elementos caracterizadores da condição económica das personagens.
 - ficamos a conhecer as condições de habitação em que vivem as personagens.
 - existem elementos caracterizadores do ambiente em que as personagens se movimentam.
41. O espaço psicológico:
- não é relevante, porque o protagonista não age emocionalmente.
 - é significativo pois o protagonista experimenta vivências especiais condicionadas pelo seu estado emocional.
 - é importante, pois as personagens vivem num espaço inventado.
42. As características do espaço estão relacionadas com os comportamentos e atitudes do protagonista na medida em que:
- estas são caracterizadas em função das impressões e emoções que lhes causam o espaço físico.
 - há uma descrição pormenorizada da floresta.
 - estas se adequam todas perfeitamente ao espaço.
43. Quanto ao relevo, podemos dizer que neste texto interagem:
- uma personagem principal e uma figurante.
 - duas personagens principais.
 - um protagonista e uma personagem secundária.
44. É correto afirmar que a Fada Infalível constitui uma personagem secundária porque:
- interage com o protagonista.
 - contribui para o desenrolar da ação, mas não tem a mesma importância do protagonista.
 - é em torno dela que se desenrola toda a narrativa, sendo a que se destaca na ação.
45. Quanto à conceção, considera-se o protagonista, João Sem Medo:
- uma personagem plana, pois não parece evoluir nem revela densidade psicológica.
 - uma personagem da qual o narrador revela muito pouco, tendo o leitor de ir descobrindo através dos diálogos mantidos com outras personagens.
 - uma personagem modelada ou redonda, pois vai modificando o seu comportamento e mostrando-se cada vez mais complexa.

46. No texto encontramos:
- características físicas e psicológicas de João Sem Medo.
 - características psicológicas ainda pouco relevantes de João Sem Medo.
 - uma caracterização psicológica de João Sem Medo cada vez mais detalhada.
47. O processo de caracterização de personagens utilizado pelo narrador:
- é sobretudo o direto, uma vez que as conhecemos a partir, não só do narrador, como de outras personagens e da própria caracterizada.
 - é o indireto, pois é o leitor que tem de tirar as suas próprias conclusões a partir de atos, atitudes e comportamentos das primeiras, mas também o direto, porque é a partir das informações do narrador que se tiram conclusões.
 - é exclusivamente direto, porque todos os traços de personalidade são revelados através de adjetivos.
48. As marcas textuais permitem-nos fazer algumas inferências acerca da caracterização psicológica de João Sem Medo, um rapaz:
- teimoso, curioso e ousado.
 - supersticioso, criativo e solitário.
 - infeliz, pessimista e comodista.
49. Parece delinear-se um conflito moral entre:
- o Bem e o Mal.
 - a curiosidade e o sentido de responsabilidade de João Sem Medo.
 - João Sem Medo e a Fada.
50. No entanto, é legítimo afirmar que João Sem Medo:
- não se deixa perturbar por esse conflito.
 - encara a situação com naturalidade e gozo.
 - se deixa perturbar por tal conflito.
51. Neste texto, estão representados os seguintes modos de representação do discurso narrativo:
- a narração e o diálogo.
 - a descrição e o discurso indireto.
 - a narração, a descrição e o diálogo.
52. Nos momentos descritivos do texto, predominam:
- os nomes para nomear o que é descrito e os adjetivos para caracterizá-los.
 - as frases longas.
 - os verbos de ação.
53. «Chapinsdellatina » é uma palavra:
- que já existe.
 - criada para exprimir uma situação particular, num texto deste género.
 - que designa um nome comum de um objeto fantástico.

54. Há adjetivos que ganham expressividade porque fazem despertar os sentidos. Exemplos são:
- «abóbada densa da folhagem» (l.), «manchas claras no chão fofo» (l.), «bocejos melódiosos» (l.) ou «perfumes intensos» (l.).
 - «raríssimos raios de sol» (l.), «marcha sonâmbula» (l.) ou «compreensão irônica» (l.).
 - «caminhos fatais» (l.), «ser prodigioso» (l.), «hipotética fada» (l.) ou «zombaria complacente» (l.).
55. As expressões «as árvores espreguiçavam-se» (l.), «as flores ressonavam alto» (l.) e «as fontes embaladoras desdobravam o seu vagaroso sussurro de tédio dormente» ajudam a criar:
- um ambiente agradável.
 - o espaço psicológico de dormência provocado pela floresta.
 - o mundo imaginário do protagonista.
56. No quarto parágrafo do texto, encontramos vocabulário do campo lexical:
- de personagens fantásticas.
 - de floresta.
 - de Fada.
57. As expressões «as árvores espreguiçavam-se» (l.) e «as flores ressonavam alto» (l.), pela atribuição de características e comportamentos humanos ao reino vegetal que sugerem,:
- são hipérboles.
 - são personificações.
 - são metáforas.
58. (...) raríssimos raios de Sol que (...) acendem manchas claras no chão (...) é uma metáfora, figura de estilo que indica:
- uma comparação indireta entre dois elementos.
 - um exagero da realidade.
 - uma contradição.
59. O texto adquire maior dinamismo aquando do monólogo do protagonista e do diálogo entre este e a Fada, devido, sobretudo:
- ao emprego de um vocabulário expressivo.
 - ao uso do imperativo.
 - à abundância de frases do tipo interrogativo e do tipo exclamativo.
60. Os recursos expressivos e as figuras de estilo presentes neste texto têm por objetivo:
- dar expressividade ao encantamento provocado pela floresta.
 - mostrar o atrevimento do protagonista.
 - pôr em evidência a escolha entre os caminhos do Bem e do Mal.

Obrigada pela colaboração!

MESTRADO EM ESTUDOS PORTUGUESES MULTIDISCIPLINARES
2008 – 2010

***A comunicação com textos literários e as novas Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino básico:
um estudo de caso***

Questionário de aferição de competências no domínio da interpretação do texto literário - final

Escolhe a melhor alternativa para cada uma das questões ou frases a completar.

1. A característica fundamental que distingue o texto literário de textos de carácter informativo ou científico é:
 - o rigor da informação.
 - o carácter ficcional.
 - a subjetividade da linguagem.

2. A leitura de um texto literário, seja ele de que género for, requer:
 - objetividade e rigor.
 - subjetividade, capacidade de interpretação de sentidos.
 - muita atenção para não perder o sentido do texto.

3. São géneros literários:
 - o texto narrativo e o texto poético.
 - a narrativa, a lírica, o drama.
 - os textos de carácter ficcional.

4. Um texto narrativo:
 - pode ter características de outros textos literários.
 - tem obrigatoriamente de ter diálogo.
 - é sempre escrito em prosa.

5. Num texto narrativo, é possível distinguir as cinco categorias da narrativa:
 - as personagens, o sujeito poético, o estilo, o espaço e o tempo.
 - o narrador, as personagens, a ação, o espaço e o tempo.
 - o protagonista, as personagens secundárias, os figurantes, o espaço e o tempo.

6. As marcas textuais que permitem confirmar o estatuto de narrador participante são:
 - as evidências de subjetividade.
 - os momentos de diálogo com outras personagens.
 - os pronomes pessoais e possessivos e a primeira pessoa das formas verbais.

7. Quanto ao relevo, as personagens podem ser:
 - planas ou modeladas.
 - principais, secundárias ou figurantes.
 - diretas ou indiretas.

8. A caracterização indireta de uma personagem:
- é inferida pelo leitor a partir de atos, atitudes e comportamentos da personagem ao longo da ação.
 - pode ser feita pelo narrador, por outras personagens e pela própria personagem.
 - é mais comum quando se faz o retrato físico da personagem.
9. Uma expressão como «olhos de um azul perspicaz» indica:
- que a personagem tem olhos azuis.
 - um aspeto físico, a cor dos olhos, e um aspeto psicológico, a perspicácia da personagem.
 - que o azul é uma cor que simboliza perspicácia.
10. O tempo e o espaço são categorias geralmente identificadas a partir:
- de marcas textuais específicas.
 - dos comportamentos das personagens.
 - das indicações do protagonista.
11. O discurso narrativo pode apresentar-se sob três modos distintos:
- o diálogo, o monólogo e a descrição.
 - a narração, a descrição e a reprodução das falas das personagens.
 - o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre.
12. O texto dramático distingue-se do texto narrativo na medida em que:
- o texto dramático não conta um história.
 - a história representada tem personagens que desenvolvem uma intriga localizada num espaço e num tempo.
 - a história conta-se de maneira diferente: são os atores que se encarregam de, em palco, a apresentarem e representarem.
13. Uma das características mais particulares do drama é o facto de:
- o discurso aparecer em forma de diálogo.
 - apresentar um suporte escrito para a representação e a própria representação teatral.
 - existir um recetor, o leitor do texto.
14. Quando falamos do texto escrito para representação, falamos de dois tipos de texto:
- o texto principal e o texto secundário.
 - o texto narrativo e o texto poético.
 - o texto direto e o texto indireto.
15. No texto principal podem distinguir-se:
- atos e cenas.
 - diálogos, monólogos e apartes.
 - diálogos e indicações cénicas.
16. O texto secundário é constituído:
- pelas didascálias ou indicações cénicas.
 - pelos atores e técnicos.
 - pelas falas das personagens.

17. As grandes divisões do texto dramático em termos de estrutura externa são:
- as indicações cénicas e as didascálias.
 - os atos e as cenas.
 - os diálogos e os monólogos.
18. Os atos são:
- grandes partições que correspondem a mudanças de tempo ou espaço.
 - as entradas e saídas de personagens.
 - as alterações de diálogos entre personagens.
19. As mudanças de cena são mais frequentes do que as mudanças de ato, pois correspondem:
- a mudanças de cenário.
 - ao desenvolvimento do conflito.
 - às entradas e/ou saídas de personagens.
20. A linguagem do texto dramático é muito expressiva, pois:
- predomina o discurso direto.
 - predomina o discurso indireto.
 - predominam as didascálias.
21. Neste género textual, as personagens são sobretudo caracterizadas:
- pelas indicações cénicas.
 - através dos apartes.
 - através das falas, atitudes e comportamentos.
22. O texto poético distingue-se dos textos narrativo e dramático na medida em que:
- não pretende contar uma história, mas antes expressar a mundividência do poeta.
 - a sua leitura exige uma sensibilidade especial.
 - está escrito em verso.
23. O narrador está para o texto narrativo tal como:
- o autor está para o texto poético.
 - o sujeito poético ou o eu lírico estão para o texto poético.
 - o ilustrador está para o texto poético.
24. Numa composição poética a interpretação do conteúdo é apoiada:
- pelos recursos expressivos.
 - pela forma da mesma.
 - pelo conhecimento das intenções do autor.
25. Das noções básicas de versificação do género lírico fazem parte:
- a rima e os recursos expressivos e estilísticos.
 - a biografia e a bibliografia dos autores.
 - a estrutura estrófica, a rima, a métrica e os recursos fónicos.
26. A rima não é indispensável à poesia,;
- mas sem ela não conseguimos interpretar o conteúdo de um poema.
 - mas contribui para o ritmo, a musicalidade e a expressividade de um poema.
 - mas a sua ausência prejudica a leitura expressiva dos poemas.

27. A poesia pode ser:
- de caráter lúdico, visual ou concreta, de intervenção ou temática.
 - uma forma de fazer refletir os leitores.
 - impossível de interpretar.
28. Algumas das figuras de estilo mais presentes no texto poético são:
- a rima emparelhada e a rima cruzada.
 - a metáfora, a comparação ou a personificação.
 - a polissemia e o jogo de palavras.
29. No texto poético, pode haver sentidos denotativos ou conotativos, o que significa que:
- as palavras só podem ter os sentidos objetivos que lhes conhecemos.
 - pode haver palavras utilizadas sem intenções especiais ou sem sentidos secundários ou palavras com sentidos figurados para dar um valor expressivo ao que dizemos.
 - o sujeito poético quer dizer sempre o contrário do que realmente aparece escrito.
30. Na leitura de qualquer texto literário, é importante e mesmo essencial:
- conhecer o contexto da sua produção, que passa por conhecer o autor e a época em que viveu e escreveu.
 - ver o que as palavras significam num dicionário.
 - memorizar as informações que vão surgindo.

Obrigada pela colaboração!