

O Contributo das TIC para a Leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico: *Software* de apresentação eletrónica

Regina Marisa Farinha Fernandes

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Henrique Teixeira Gil, do Departamento de Unidade Técnico-científico de Ciências Sociais e Humanas da Escola superior de Educação de Castelo Branco do Instituto Politécnico de Castelo Branco

O júri
Presidente

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Agradecimentos

A elaboração deste relatório contou com a ajuda de amigos, familiares, alunos e professores, aos quais gostaria de expressar toda a minha gratidão e reconhecimento. Gostaria de deixar o meu agradecimento muito sincero

Aos meu pais, por todo o apoio e esforço que fizeram, sem os quais não seria possível a frequência do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois eles foram sem duvida o pilar da minha vida.

A todos os outros familiares que sempre me apoiaram e me deram incentivo para continuar mesmo nos momentos mais difíceis. A eles também o meu muito obrigado.

A todos os meus amigos que sempre me deram força e incentivo mesmo nos momentos mais difíceis e por todo o apoio que me deram nesta fase final. A todos eles que são especiais agradeço por tudo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Henrique Teixeira Gil por todo o apoio e incentivo ao longo deste tempo, pelas sugestões, apontando metodologias e palavras de encorajamento para chegar ao fim desta etapa.

Aos alunos que participaram nesta investigação e às professoras cooperantes que deram o seu contributo, pois sem eles não seria possível realizar o estudo.

Por último, aos docentes e não docentes da Escola Superior de Educação de Castelo Branco que se cruzaram na minha vida ao longo deste percurso e que também me apoiaram e ajudaram.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação; leitura; leitura assistida por computador, 1º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

A leitura é uma atividade de elevada importância para o nosso dia-a-dia. Todos os dias, e em todas as áreas do saber, necessitamos da leitura. Cada vez mais tem vindo a apostar-se na formação de leitores competentes e na implementação de novas formas de leitura. Ao mesmo tempo, tem vindo a assistir-se a uma grande expansão da Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas Portuguesas, dada a importância que têm para a vida em sociedade.

Neste sentido, a presente investigação pretende compreender em que medida a realização de tarefas de leitura, com recurso a livros em suporte informático, contribuem para uma maior motivação dos alunos para a leitura.

Para sustentar a investigação utilizou-se uma metodologia de natureza qualitativa: investigação-ação, baseada na implementação de tarefas de aprendizagem. Como principais fontes de recolha de dados desta investigação optou-se pelo inquérito por questionário, pela observação/avaliação da leitura e pelas notas de campo. A presente investigação foi desenvolvida no âmbito do estágio de Prática Supervisionada realizado numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Castelo Branco, que teve início no dia 02 de novembro de 2011 e terminou no dia 14 de fevereiro de 2012, com um grupo de vinte e cinco alunos que frequentavam o segundo ano de escolaridade.

A análise dos dados permitiu verificar que os alunos possuem competências digitais no uso do computador e que o utilizam muitas vezes sozinhos em atividades de complemento das suas aprendizagens e atividades lúdicas.

Em termo gerais, a comparação entre a avaliação inicial da leitura e a avaliação que foi realizada após a implementação das tarefas com a utilização de recursos digitais permitiram concluir que houve uma evolução significativa do desempenho dos alunos ao nível da leitura, nomeadamente, em alguns alunos cuja avaliação da leitura inicialmente era negativa.

Keywords: Information and Communication Technologies, reading, computer-assisted, 1st Cycle of Basic Education

Abstract

Reading is an activity of great significance for our day-to-day. Every day and in all areas of knowledge, need reading. Has increasingly been focusing on the training of competent readers and implementing new ways of reading. At the same time, has been witnessing to a major expansion of Information and Communication Technology in Portuguese schools, given the importance they have for life in society.

In this sense, this research aims to understand the extent to which performance of reading tasks, using books in electronic form, contribute to increased student motivation for reading.

To support research used a qualitative methodology: research-action, based on the implementation of learning tasks. The main sources of data collection of this investigation we chose the questionnaire, the observation / assessment of reading and the field notes. The present investigation was carried out under the stage of Practice Supervised conducted a school for the 1st cycle of basic education in the municipality of Castelo Branco, which began on November 2, 2011 and ended on February 14, 2012, with a group twenty-five students attending the second grade.

Data analysis showed that the students have digital skills in computer use and that often use their own activities in addition to their learning and play activities.

In general terms, the comparison between the initial reading and the assessment that was performed after the implementation of tasks with the use of digital resources showed that there was a significant evolution of the performance of students in the reading, in particular, some students whose reading assessment was initially negative.

Índice geral

Capítulo I - Introdução.....	1
Capítulo II - Enquadramento Teórico.....	4
1. Acerca de Leitura.....	4
1.1 - O conceito de Leitura	4
1.2 - Leitura na escola: ler por prazer e ler para obter informação	7
2. Importância das TIC na educação	10
2.1 - O conceito de TIC	10
2.2 As TIC na educação.....	12
3. A leitura assistida por computador.....	18
3.1- O conceito de leitura virtual.....	18
2.3 - A Leitura assistida por computador: implicações e potencialidades	20
3.4 - Conceito de multimédia e a sua importância em contexto educativo	22
3.5 - <i>Software</i> de apresentação eletrónica: O PowerPoint como suporte de leitura	25
Capítulo III - Estudo Empírico.....	28
1. Metodologia.....	28
1.1- As questões da investigação	28
1.2- Opções metodológicas: a investigação qualitativa	28
1.3- A investigação-ação na investigação qualitativa	30
1.4- A ética na investigação-ação	32
2. Técnicas de recolha de dados	34
2.1 - O inquérito por questionário.....	34
2.2- A Observação	35
2.3 - Notas de campo	36
3. Caracterização dos participantes no estudo.....	37
3.1 - A escola e o meio envolvente.....	37
3.2 - A turma	40
3.3 - Contextualização da prática supervisionada	42
4. Análise dos dados e discussão dos resultados	44
4.1- Procedimentos metodológicos.....	44

4.2 - Técnicas de tratamento dos dados.....	47
4.3 - Triangulação dos dados	48
4.4 - Análise e interpretação dos dados	49
4.4.1 - Análise estatística dos questionários.....	49
4.4.2 - Sessões de intervenção	53
4.4.2.1 - Avaliação inicial da leitura.....	53
4.4.2.2 - Primeira sessão de intervenção	58
4.4.2.3 - Segunda tarefa de aprendizagem	63
4.4.2.4 - Terceira tarefa de aprendizagem	67
4.5 - Principais conclusões do estudo	71
Capítulo IV - Reflexão Final	73
1. Reflexão para a prática profissional	73
2. Limitações do estudo	74
3. Sugestões para investigações futuras	75
Bibliografia.....	76
Anexos	81

Índice de Anexos

Anexo I - Pedido de autorização formal, entregue ao diretor da instituição de ensino.....	82
Anexo II - Questionário elaborado para aprovação por um júri	83
Anexo III - Pedido de autorização formal aos encarregados de educação para aplicação dos questionários.....	85
Anexo IV - Questionário aplicado aos alunos com as alterações propostas pelo júri	86
Anexo V - Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa (Avaliação inicial da leitura)	88
Anexo VI - Planificação da implementação da primeira atividade - 22 de novembro de 2011	90
Anexo VII - PowerPoint da história “O Tomás já não cabe nos calções”.....	95
Anexo VIII - Guião de interpretação do texto da implementação da primeira tarefa de aprendizagem.....	98
Anexo IX - Planificação da implementação da segunda atividade - 10 de janeiro de 2012	100
Anexo X - Planificação da implementação da terceira atividade - 24 de janeiro de 2012	105
Anexo XI - PowerPoint da história “Praia dos sonhos”	110
Anexo XII - Guião de interpretação do texto da implementação da terceira tarefa de aprendizagem.....	115
Anexo XIII - Exemplos de livros da Biblioteca digital do Plano Nacional de Leitura	117

Índice de Figuras

Figura 1 - Exemplo de um diapositivo que conjuga imagem e texto	26
Figura 2 - Exemplo de um efeito de transição entre diapositivos.....	27
Figura 3 - Mapa do meio circundante à escola	37
Figura 4 - Horário da turma em estudo	41
Figura 5 - Imagem do primeiro diapositivo da história.....	58
Figura 6 - Sequencia da história referida pelo aluno “M” (da direita para a esquerda)	60
Figura 7 - Efeito de transição entre diapositivo “página a girar”	61
Figura 8 - Diapositivo só com imagem	61
Figura 9 - Capa do livro “Porque é que os animais não conduzem?”	63
Figura 10 - Exemplo da distribuição do texto e ilustração do livro “Porque é que os animais não conduzem”	64
Figura 11 - Imagem do primeiro diapositivo da história	67

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Habilitações académicas dos pais	40
Gráfico 2 - Distribuição da idade dos pais.....	41
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por sexo	49
Gráfico 4 - Modo como os alunos utilizam o computador	50
Gráfico 5 - Atividades que os alunos executam no computador.....	51
Gráfico 6 - Competências dos alunos no uso do computador	52

Índice de quadros

Quadro 1 - Calendarização das semanas de observação	42
Quadro 2 - Calendarização das semanas de grupo	43
Quadro 3 - Calendarização das semanas individuais.....	43
Quadro 4 - Calendarização das interrupções letivas	43
Quadro 5 - Calendarização do desenvolvimento da investigação	46

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Avaliação inicial da leitura	54
Tabela 2 - Avaliação inicial da compreensão leitora	55
Tabela 3 - Avaliação da compreensão leitora (1ª tarefa de aprendizagem)	59
Tabela 4 - Avaliação da compreensão leitora (2ª tarefa de aprendizagem)	65
Tabela 5 - Avaliação da leitura.....	68
Tabela 6 - Avaliação da compreensão leitora	70

Lista de abreviaturas

ME - Ministério da Educação

PTE - Plano Tecnológico da Educação

TIC - Tecnologias da informação e Comunicação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Culture Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Capítulo I - Introdução

O desenvolvimento tecnológico que cada vez mais se faz sentir, leva a que a escola tenha que se adaptar cada vez mais aos recursos que tem à sua disposição. Assim, é cada vez mais evidente a necessidade dos docentes se adaptarem às tecnologias e promoverem a sua utilização dentro do contexto educativo da sala de aula. Além do mais, as novas tecnologias surgem como um meio aliciante e “natural” para os nossos alunos que cada vez mais nascem e crescem numa era digital. Presentemente, quer a nível mundial, quer a nível nacional tem vindo a assistir-se a uma grande preocupação das instituições de referência, como a UNESCO, a Comissão Europeia, o Conselho da Europa, em investir na formação para e com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

De acordo com a Declaração Sobre a Educação dos Meios, elaborada em 1982 na Alemanha e corroborada na Resolução sobre a Sociedade da Informação da UNESCO enquanto desafio para as políticas da Educação preconiza-se que:

“The school and the family share the responsibility of preparing the young person for living in a world of powerful images, words and sounds. Children and adults need to be literate in all three of these symbolic systems, and this will require some reassessment of educational priorities. Such a reassessment might well result in an integrated approach to the teaching of language and communication” (UNESCO; 1982: 1).

Mais tarde, o Relatório sobre a Educação para o Século XXI, elaborado em 1996 e coordenado por Jacques Delors (1996), considera-se que “as Tecnologias de Informação e Comunicação, ao mesmo tempo que coloca novos desafios aos sistemas educativos, são uma componente importante de resposta aos quatro pilares da educação - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser”. Deste modo, Delors (1996: 68) recomenda ainda que “os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo”.

Mas também a nível nacional se tem vindo a apostar cada vez mais nesta formação com e para as TIC, pois no mundo em que atualmente vivemos, o domínio da tecnologia, a educação e a comunicação estão estreitamente ligados e são valores fundamentais. Neste domínio, o Ministério da Educação tem vindo a legislar a integração das TIC no currículo, não só através de Decretos-Lei (Decreto-Lei 6/2001 e Decreto-Lei 140/2001), mas também através da criação de documentos orientadores para a prática docente como as Competências Essenciais para o 1º Ciclo do Ensino Básico e as Metas de Aprendizagem criadas mais recentemente (2010). Consequentemente, as Competências Essenciais expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico incidem na pertinência das TIC ao reforçarem que o aluno à saída da Educação Básica deve ser capaz de mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. Este documento do Ministério da Educação

reforça ainda que o professor deverá desenvolver ações de modo a organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação.

Apesar de todos os esforços feitos por todas estas identidades nacionais e internacionais e pelo facto de os professores acreditarem que as TIC têm um efeito positivo nos alunos e nas suas aprendizagens, na medida em que permitem a aquisição de competências digitais, sociais e cognitivas, nem sempre são aproveitadas todas as potencialidades que as TIC proporcionam.

Neste contexto, sentiu-se necessidade de investigar o contributo das TIC para o uso concreto da leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico e averiguar se pode constituir uma motivação para os alunos e verificar como poderá melhorar as aprendizagens dos alunos e a aquisição de competências leitoras.

Deste modo, os objetivos que norteiam este estudo são:

- i. Averiguar quais as competências digitais dos alunos.
- ii. Investigar se a motivação para a leitura é maior quando utilizados livros em suporte digital.
- iii. Avaliar as aprendizagens dos alunos na sequência da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no domínio da leitura.

Com esta investigação não se pretende desvalorizar o livro tradicional (impresso) mas apresentar uma nova forma de ter acesso à leitura com uma maior acessibilidade e com um menor custo.

Neste sentido, são propostas tarefas de leitura recorrendo a livros em suporte informático (software de apresentação eletrónica), para se averiguar se os alunos podem passar a ler mais/melhor se lhe forem facultadas outras formas de leitura através de dispositivos digitais. É, pois, fundamental responder aos novos desafios que a sociedade nos coloca, formando cidadãos críticos e capazes de se adaptarem à realidade em que vivem, que cada vez mais é pautada pelas tecnologias, que nos fazem parte do nosso quotidiano. Do mesmo modo, é importante que os professores/educadores também se adaptem a estas modificações e adequem a sua prática docente à realidade em que se vive. Para isso, os professores têm que investir constantemente na sua formação e como Costa (2009: 124), citado por Flores, Escola e Peres (2011: 402), afirma *“a formação de professores nesta área é fulcral para a sua inserção capaz e rentável no contexto educativo”*. Por isso, se afirma que o professor é um investigador constante e por isso a educação está em constante mutação, tentando acompanhar as mutações que sociedade “vive”.

Como tal, torna-se fundamental e imprescindível o desenvolvimento de métodos de aprendizagem mais construtivos, centrados na partilha e na cooperação e que, ao mesmo tempo, sejam facilitadores e gestores das aprendizagens dos alunos.

A escolha deste tema deve-se também ao facto do computador estar a ser cada vez mais indispensável e influente entre as crianças. Torna-se, deste modo, importante o desenvolvimento deste estudo, uma vez que é ainda relativamente insuficiente o número de estudos que se centram nos contributos que as TIC, mais propriamente os programas de apresentação eletrónica podem dar à aquisição de competências leitoras por parte dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta é uma área na qual o Ministério da Educação tem vindo a apostar, nomeadamente através da criação da Biblioteca Digital no âmbito do Plano Nacional de Leitura. Por este motivo, todos os contributos são essenciais, para que se possa averiguar as suas potencialidades e vantagens.

Deste modo, constituímos este relatório de estágio em três partes fundamentais. A primeira parte, destinada ao enquadramento teórico, onde fazemos uma abordagem ao conceito de leitura, ao enquadramento das TIC, a forma como estas se integram no currículo e o papel que desempenham na escola. É ainda feita referência à leitura assistida por computador e às suas principais vantagens e desvantagens. A segunda parte, diz respeito ao estudo empírico. Para o efeito, é apresentada a metodologia adotada, as técnicas de recolha de dados e os instrumentos utilizados. Descrevemos ainda a instituição e o seu meio envolvente, bem como os sujeitos da amostra (a turma). Apresentamos ainda a análise dos dados, a discussão dos resultados e as principais conclusões do estudo. Na terceira parte, faremos uma reflexão final onde apresentaremos a importância que este estudo tem para a prática profissional futura, as suas limitações e sugestões para investigações posteriores. Pretende-se, com esta investigação dar a conhecer quais foram os principais limites e dificuldades que encontramos no decorrer do estudo, bem como dar o nosso contributo para investigações que possam vir a ser desenvolvidas futuramente e até para práticas docentes futuras no sentido de se darem pistas para outras investigações/utilização das TIC em contexto educativo.

Capítulo II - Enquadramento Teórico

1. Acerca de Leitura

1.1 - O conceito de Leitura

O ato de ler é algo que se adquire ao longo dos anos. A leitura vem aos poucos contribuir para a formação de leitores capazes de reconhecer as subtilezas, as particularidades, os sentidos, a expressão e a profundidade de cada texto lido. Assim, a leitura é uma atividade que não se esgota no momento em que as letras se convertem em sons, pois, ler significa “(...)ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento” (Sim-Sim, 2001: 51). Ainda no entender de Sim-Sim (2001: 51), “(...) a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina”.

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (ME; 2009: 16), por leitura “entende-se o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro [leitor] apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo [texto]”. No entanto, não se pode esquecer a polissemia da palavra leitura. Deste modo, Manguel (1998: 21), citado por Sim-Sim (2005: 35), afirma que

“o astrónomo ao ler um mapa de estrelas que já não existem; o arquitecto japonês ao ler a terra onde a casa vai ser construída para a proteger de forças malignas; (...) o jogador de cartas a ler os gestos do seu parceiro antes de arriscar a carta decisiva (...) - todas estas pessoas partilham com o leitor de livros a capacidade de decifrar e traduzir signos”.

Quer isto dizer, que a leitura é a capacidade de decifrar e traduzir determinados signos linguísticos aos quais atribuímos significado. Nessa linha de pensamento, Mialaret (1976: 15) afirma que “saber ler, é compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos um pequeno desenho que se estende ao longo de uma linha. Por outras palavras, saber ler equivale a dispor de um novo meio de comunicação com o próximo”.

Para Carbonell e Grompone (1989), citado por Sousa (1999: 44) “ler é compreender o que está escrito; os grafemas desvanecem-se diante dos olhos do leitor que os utiliza só como um canal de entrada. O verdadeiro laboratório da leitura está na mente e não nos olhos”. Por isso, a leitura é uma atividade complexa em que intervêm o pensamento, a memória, assim como os conhecimentos prévios do leitor.

Deste modo, para Sim-Sim (2005: 40), um dos traços mais marcantes das concepções atuais de leitura é “o reconhecimento inequívoco da componente compreensão, evidenciando a falência de anteriores perspectivas que reduzem a leitura a uma actividade meramente instrumental, ou seja, unicamente de decifração”. Assim, a compreensão da leitura pode ser entendida como uma construção ativa de significado do texto em que a informação recebida a partir de um estímulo se associa com a informação prévia que o leitor já dispõe. Do mesmo modo, Ferreiro e Teberosky (1986: 269) defendem que “num ato de leitura utilizamos dois tipos de informação: uma informação visual e outra não-visual. A informação visual é promovida pela organização das letras na página impressa ou manuscrita, mas a informação não-visual é causada pelo próprio leitor. A informação não-visual essencial é a competência linguística do leitor”.

É dentro desta perspetiva que se deve entender o leitor como alguém que constrói significado, pois a compreensão da leitura é uma tarefa que exige a mobilização de estratégias cognitivas específicas, de modo a permitir a ativação de conhecimentos prévios sobre o tema que se vai ler; a ativação do conteúdo da leitura baseado nesse conhecimento prévio; a organização da informação nova, estabelecendo sempre uma ligação com o conhecimento que já se tem sobre o tema, sem nunca esquecer que esta deve ser questionada e sintetizada para se construir uma representação mental do que foi lido. Mialaret (1976: 17) vem reforçar esta ideia ao afirmar que “saber ler corresponde a ser capaz de extrair o “miolo substantífico” contido na mensagem escrita e, em virtude disso, participar na vida intelectual de toda a humanidade”.

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico, (ME; 2009: 16) “a leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso à informação semântica, construção de conhecimento, etc); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como uma actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal”. Assim, podemos afirmar que a leitura é uma actividade de cariz linguístico, pelo que quanto maior for o conhecimento oral que os alunos tenham da língua, ao nível da estrutura sintática, conhecimento de vocábulos e complexidade frásica, maior será a sua capacidade de compreender o que lê.

Já ponto de vista psicolinguístico, Sequeira (1989: 33) afirma que a leitura é “um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (considerado aqui não só como páginas escritas, mas também como combinações de imagens, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor”.

Neste sentido, este processo pressupõe as características específicas do leitor que lhe permitam a construção de significado para aquilo que lê e as características do próprio texto. Ainda segundo Sequeira (1989: 37), “o processo de leitura deve ser considerado (...) como um fenómeno desenvolvimentalista para o qual há certas condições necessárias e suficientes; há mudanças quantitativas e qualitativas, e há uma série de competências baseadas na cognição e na linguagem que estão presentes no acto de ler”.

Na opinião de Carroll (1977), a leitura requer:

- da parte do leitor, um conhecimento da língua que ele vai ler;
- a capacidade de entender que as palavras escritas são análogas às palavras orais,

- a capacidade de separar as palavras faladas nos sons que as compõem e juntá-los de novo;

- a competência para reconhecer e discriminar letras e grafemas nas suas formas variadas;
- a capacidade de proceder, num texto, da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- a competência para compreender, inferir, avaliar o texto que se decifra.

Neste contexto, é ainda de extrema importância salientar a visão de Freire (1981: 9), em que é dada especial atenção ao ato de ler, uma vez que “demonstra uma maneira particular de ler o mundo. A maneira como enxergamos o mundo se modifica quando adquirimos o hábito da leitura, pois a leitura verdadeira é a que relê a realidade, ou seja, revela uma visão crítica sobre o mundo”.

Quer isto dizer que antes de sabermos ler já fazemos uma interpretação da realidade que acaba por ter influência na forma como interpretamos um determinado texto, pois essa interpretação é feita com base naquilo que conhecemos como sendo a nossa realidade e segundo a qual interpretamos o que nos rodeia. Assim, podemos afirmar que a interpretação de um texto é subjetiva, na medida em que é influenciada pela interpretação que se faz da sua realidade.

Mas para que isto seja possível é importante ter em atenção o processo utilizado para formar os leitores, processo esse que começa antes da entrada para o 1º ciclo do Ensino Básico, onde o ensino da leitura/escrita é formalmente introduzido, pois um bom processo de formação de leitores é aquele em que a criança já é estimulada desde pequena a ouvir e ler palavras.

No entanto, estas leituras devem contemplar palavras que façam parte do quotidiano da criança para que assim se possa estabelecer a ligação entre o texto que foi lido e o mundo. Neste sentido, a leitura deve promover um conjunto de significados e significação, ligados em rede, que permitam a produção, criação e invenção de outros significados, uma vez que a leitura é considerada um processo indispensável à humanidade.

Quando falamos de leitura e da formação de bons leitores não podemos esquecer o papel preponderante que a escola desempenha no incentivo que faz para que os seus alunos leiam, pois além de ter o objetivo de formar leitores, não podemos por de parte que a escola trabalha com a leitura e que esta é importante para todas as áreas do saber. Deste modo, podemos afirmar que a leitura é um processo complexo que envolve vários processos interligados e são esses processos que formam bons ou maus leitores, sem nunca esquecer que a leitura é essencial para a formação de sujeitos ativos, participativos e com espírito crítico suficiente para transformarem realidade.

1.2 - Leitura na escola: ler por prazer e ler para obter informação

Ler é uma tarefa complexa que exige a aquisição de diferenciadas competências, desde a decifração, à compreensão do texto e à atribuição de significado ao que se lê, relacionando-o com o conhecimento que já possuímos da realidade que nos rodeia. Estes pressupostos são também defendidos por Silva (2011: 23) ao afirmar que “a leitura é reconhecidamente uma actividade complexa que, apresenta-se usualmente como individual, requer esforço, perseverança e força de vontade”. Além do mais, para Mialaret (1976: 18), ler é “compreender, julgar, mas corresponde também a apreciar do ponto de vista estético. Por outras palavras: não nos devemos contentar em ensinar a ler aos nossos alunos; temos de os levar a gostar da leitura e a descobrir os prazeres e a alegria que ela lhes pode proporcionar”.

Deste modo, o autor desperta-nos ainda para um outro aspeto muito importante: torna-se essencial inculcar, principalmente nos mais novos, o gosto pela leitura, proporcionando-lhe actividades de leitura que sejam repletas de prazer e ao mesmo tempo permitam a construção de aprendizagens significativas. Herdeiro (1980: 46) partilha da mesma opinião ao afirmar que a escola deve “proporcionar tempos e espaços de leitura diversificados e atraentes e oferecem actividades regulares de leitura e de contacto com o livro.” Desta forma, compete à escola desenvolver, nos seus alunos, o interesse pelo livro, proporcionando-lhe momentos de envolvimento efetivo e afetivo com o livro, ao mesmo tempo que se propõem criar nos seus alunos hábitos de leitura, sendo este um processo “continuado que começa no seio familiar das crianças, aperfeiçoando-se na escola” (Ramos; 2010: 22). Cabe, ainda, ao professor dar o seu contributo para a criação destes hábitos de leitura, desempenhando o papel de mediador, que lê, elege e aconselha os alunos, tendo como principal função “crear y facilitar la selección de lecturas por ler, orientar la lectura extraescolar; coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades; preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura” (Cerrillo: 2003: 229). Quer isto dizer, que o professor deve ter em atenção a seleção dos textos de acordo com o interesse dos seus alunos e de acordo com as suas vivências e características pessoais, pois só assim se consegue motivar um aluno para a leitura e com isso criar alunos competentes e que dominem eficazmente o processo que envolve todo o processo da leitura. Por parte do professor, este deve empenhar-se na sua função e na planificação das aulas e ter a preocupação de aplicar estratégias diversificadas de exploração do texto, utilizando ferramentas que lhe permitam conduzir os seus discentes ao desenvolvimento do gosto pela leitura.

Na opinião de Silva (2011: 24), “encorajar a criança a ler por prazer pode ser um factor importante para o aumento dos níveis educacionais e, portanto, pode constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social, tentando quebrar o ciclo das desvantagens como por ex. exclusão social, pobreza, pouco prazer na leitura, baixos índices literários”.

Neste sentido, a escola e o professor deve proporcionar, às crianças e aos jovens experiências de leitura que “despertem ou reforcem o prazer de ler, induzam a aquisição de hábitos de leitores e através deles o desenvolvimento da literacia” (Alçada; 2005: 5).

Por isso, é necessário inculcar nos alunos o gosto pela leitura, motivando-os e encorajando-os a lerem por gosto, por prazer e não por obrigação, o que vai levar a um consequente aumento dos níveis de literacia do nosso país.

Nesta linha de pensamento, Ramos (2010: 23) defende que:

“um professor que lê, regularmente em contexto de sala de aula para os seus alunos, que desenvolve actividades inovadoras consequentes a essa leitura, e no qual os alunos reconhecem a existência de um leitor, irá formar crianças que manifestam uma maior vontade de ler”.

Neste sentido, podemos afirmar que o professor deve despertar na criança sentimentos positivos relativamente à leitura, mas que tal só acontece se os alunos estiverem motivados para ler. Isto é possível se o professor proporcionar ao aluno o maior número de estímulos possíveis através de um esforço pedagógico que deve fazer para desenvolver a literacia dos alunos. Mata (2004: 126) reforça esta ideia ao afirmar que “la lectura no se promueve mediante discursos, sino con ejemplos; con la autoridad, casi sempre discreta, que ejercem algunos lectores sobre los novatos o los indecisos”.

É importante salientar que de acordo com Nina (2008) são quatro os principais fatores para a promoção da leitura: a disponibilidade do livro; a criação de oportunidades de leitura; o envolvimento do professor e a leitura em voz alta. Deste destacam-se principalmente dois: o acesso ao livro e a criação de oportunidades de leitura, que levam a que se desperte o gosto pela leitura. Segundo Herdeiro (1980: 44) “gostar pressupõe conhecer minimamente e o conhecimento nasce da convivência”. Assim, o livro deve fazer parte do universo imediato do leitor, pelo que compete à escola, mais propriamente ao professor, mediador importante nos primeiros anos, facilitar o encontro dos alunos com o livro, ao mesmo tempo que deve possuir uma grande variedade de livros, de modo a alargar os interesses dos alunos.

Como um dos maiores problemas que se apresenta aos professores de hoje é certamente o ambiente de aprendizagem e a motivações dos alunos para a leitura, Santos (2006), citado por Bento e Lencastre (2012: 339) definem possíveis estratégias para trabalhar a leitura, centrada na motivação para a mesma, tais como:

- Criar materiais para a leitura, associada a actividades que implicam a produção de textos pelos próprios alunos e a sua divulgação;
- Rodear os alunos de um universo de leitura, por exemplo, ler alto para os alunos ou convidar alguém para o fazer, trazer para a aula elementos de transmissão e compreensão da leitura, como objetos multimédia que impliquem uma grande interação com os alunos;
- Variar as experiências de leitura dos alunos, associando a actividades que pressupõem o recurso a diversas formas de ler o mesmo livro.

No entanto, o primeiro passo é levar os alunos a descobrir as suas próprias motivações para ler, que podem ser intrínsecas ou extrínsecas. Por motivação intrínseca entende-se o conjunto de motivos “que são satisfeitos por reforços internos, não estando dependentes de objectivos externos” (Sprinthall & Sprinthall: 2007: 507). Já a motivação extrínseca depende “de necessidades que têm de ser satisfeitos por reforços externos” (Sprinthall & Sprinthall: 2000: 508).

Deste modo, o importante é levar os alunos a descobrirem as suas motivações intrínsecas para a leitura, pois só assim conseguem aprendizagens mais duradouras, apesar de por vezes ser necessário um reforço externo, que deve ser dado pelo professor. No entanto, é importante reforçar o recurso a diversas formas de ler o mesmo livro, onde o computador, através do software adequado poderá promover este novo enquadramento da leitura.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que os alunos devem ler por gosto e não por obrigação. Mesmo que essa leitura tenha como função a obtenção de informação, devemos procurar encontrar textos e estratégias que permitam, ao mesmo tempo, que o aluno leia com prazer e obtenha a informação que se pretende. Se isto se verificar, os alunos conseguem mais facilmente adquirir os conhecimentos que se pretendem, ao mesmo tempo que estes não encaram a leitura como uma obrigação, mas sim como algo proveitoso que lhes permite uma maior motivação e, conseqüentemente, a aquisição de aprendizagens significativas. No entanto, o prazer de ler só acontece quando somos motivados para isso, destacando-se o papel desempenhado pelo professor e pela escola.

2. Importância das TIC na educação

2.1 - O conceito de TIC

Atualmente, cada vez mais se fala da integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação e do papel determinante que têm no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, já em 1998 que Skilbeck partilhava desta preocupação ao afirmar que: “as Tecnologias de Informação e Comunicação têm uma contribuição muito importante a dar para a implementação de uma educação geral e especializada desde a pré-escola até à terceira idade, que é, no fundo o objectivo do ensino para toda a vida”. Deste modo, torna-se importante definir o conceito de Tecnologia e de Tecnologia de Informação e Comunicação. Damásio (2007: 45) define o conceito de tecnologia como o conjunto de:

“ (...) artefactos ou dispositivos que incorporam um vasto número de práticas no seu uso e desenvolvimento e que se organizam de acordo com lógicas sociais e organizacionais específicas. A tecnologia combina elementos tecnológicos com práticas e formas de organização social”.

Quer isto dizer, que a tecnologia não existe por si só, ou seja, necessita de uma organização social de acordo com uma lógica e necessita de ser utilizada pelos indivíduos que fazem parte da sociedade. No entanto, um determinado artefacto ou dispositivo tem um vasto número de possíveis práticas, que cada individuo utiliza de acordo com as suas necessidades e com a sua organização social. Assim, considera-se que as TIC são a manifestação tecnológica que tem maior relevância para a nossa organização social. Não quer dizer que sem estas tecnologias a nossa organização social seria o caos, mas elas são importantes para a nossa organização porque nos permite, quer individual quer coletivamente “coligir, processar e partilhar um conjunto de crenças e valores que facilitam a criação de sentidos partilhados que sedimentam a nossa organização social” (Damásio; 2007: 69)

De acordo com o exposto, Damásio (2007) vem definir a Tecnologia de Informação e Comunicação como o conjunto de artefactos, atividades comunicacionais e arranjos sociais. Por conjunto de artefactos entende-se tudo o material informático que é utilizado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação para desenvolver atividades que permitam a comunicação, ainda que virtual, entre pessoas de uma mesma sociedade ou de outras sociedades bastante diferentes e distantes, criando uma partilha de saberes sociais e culturais.

Na opinião de Miranda (2007:43), as TIC referem-se “à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na internet a mais particularmente na Worl Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão”. Desta forma, as TIC vieram desafiar as concepções tradicionais de tempo e espaço, uma vez que permite o acesso instantâneo à informação, possibilita a comunicação a baixos custos e a partir de qualquer ponto do globo e permite que estejamos presentes em qualquer lugar sem termos necessariamente de nos deslocarmos. No entanto, as TIC não são totalmente independentes do espaço físico.

Para Mitchell (2000: 337), “(...) estas inovações provam a sua importância, não apenas porque nos trazem novas capacidades, mas porque essas capacidades vão ao encontro de reais necessidades humanas num contexto tecnologicamente estabelecido pelas inovações anteriores e num contexto social em evolução”.

Tal com é referido por Soete (2000: 152) as tecnologias de informação na sua verdadeira aceção da palavra, cuja essência está na capacidade cada vez maior de memorização, armazenamento, velocidade, manipulação e interpretação de dados e informações. Por sua vez, a outra parte, relativa à comunicação, permite que os conhecimentos, dados e informações estejam muito mais acessíveis do que antes a todos os setores e agentes ligados à mesma rede de informação.

De acordo com Patrocínio (2004: 48), as TIC possuem três características únicas das TIC:

- **Universalidade**: não só porque existe uma convergência tecnológica mundial, mas porque são utilizadas por todo o tipo de pessoas, independentemente de terem mais ou menos qualificações e também mais ou menos bem-intencionadas proporcionando uma comunicação à escala global, planetária, permitindo uma maior e melhor desfrutar da contemporaneidade;

- **Amigabilidade**, dado que é cada vez mais fácil utilizá-las, muitas vezes quase intuitivamente, sem grandes pré-requisitos de conhecimentos técnicos e de memorização de comandos como inicialmente se verifica;

- **Portabilidade**, pois permite a fácil transação de todo o tipo de ficheiros informáticos.

Desta forma, e uma vez definido o conceito de Tecnologias de Informação e Comunicação, é de referir que a sua adoção pode levar a mudanças no modo como estas tecnologias são implementadas e incorporadas no quotidiano. Consequentemente, a escola tem que promover aprendizagens num novo contexto que permitam rentabilizar todas as potencialidades que são proporcionadas pelas TIC.

2.2 As TIC na educação

Ao utilizarmos as TIC em contexto educativo é fundamental referir de que forma estas se enquadram no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Com o evoluir da sociedade e com as várias reformas educativas, tem-se vindo a assistir à regulamentação do uso das TIC. A partir de meados da década de 90 verificou-se uma maior preocupação com esta temática. Neste sentido, Coutinho (2006: 2) afirma que:

“(…)neste final de século assistimos a um questionamento das actuais áreas do saber, das disciplinas, da forma de organizar e abordar o conhecimento científico. A super-especialização, a fragmentação da realidade pedagógica em parcelas disciplinares distantes está a dificultar e entorpecer as respostas globais para os novos problemas educativos gerados no seio das sociedades de informação, e em que a educação escolar será a primeira a ser afectada”.

De facto, a globalização em que hoje vivemos originou uma nova sociedade, uma sociedade de informação, uma sociedade em rede que permitiu que todo o mundo se encontre à distância de um “clique”.

Na opinião de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997: 174) as TIC não devem ser ensinadas separadamente, mas deveriam ser integradas na estrutura institucional e curricular geral, uma vez que consideram que os alunos necessitam de ter acesso adequado à tecnologia, incluindo máquinas nas salas de aula e recursos portáteis adicionais que possam ser partilhados entre as classes. De acordo com Coutinho & Lisbôa (2011: 252) o caminho para a sociedade do conhecimento impõe “uma alteração dos métodos tradicionais de ensino e de aprendizagem e um investimento na disponibilização de ferramentas, conteúdos e materiais pedagógicos adequados”. Deste modo, é necessário que ocorra uma transformação do ensino que, segundo Pérez (2000), deve ocorrer a dois níveis: a nível intelectual e prático. Sem é importante renovar os princípios orientadores, também se torna importante alterar as infraestruturas, instrumentos, regras e normas. Neste sentido, tem-se vindo a assistir a uma grande preocupação, por parte das entidades competentes, como o Ministério da Educação, em criar as condições necessárias para equipar as escolas com equipamentos tecnológicos que permitam aos professores o uso efetivo das TIC nas suas aulas. A expressão mais clara dessa vontade política foi o lançamento em setembro de 2007 do Plano Tecnológico da Educação (PTE). Este programa de modernização tecnológica das escolas tem como missão “transformar os estabelecimentos de ensino nacionais em espaços de interactividade e de partilha sem barreiras, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento” (ME; 2007). O PTE foi estruturado em três grandes eixos:

- **Tecnologia**, que visa reforçar as infraestruturas tecnológicas das escolas, através do investimento na aquisição de computadores, impressoras, videoprojectores e quadros interativos;

- **Conteúdo**, que visa a disponibilização de conteúdos;

- **Formação**, eu visa a certificação das competências TIC dos alunos e docentes.

Mas já anteriormente, o Ministério da Educação demonstrou esta preocupação, aquando da criação do Decreto-Lei 6/2001, que esclarece, no seu preâmbulo, a utilização das TIC como “formação transdisciplinar, no âmbito do ensino básico, abordadas de forma integrada”. Ainda de acordo com o artigo 3º do mesmo documento, deve existir uma

“(…) valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso à tecnologia de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida”.

Ainda de acordo com o Decreto-Lei 6/2001, no seu artigo 6º, determina-se que as TIC constituem

“(…) formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação de aquisição das competências básicas neste domínio”.

No mesmo ano foi ainda publicado o Decreto-Lei 140/2001 que veio operacionalizar o artigo 6º do decreto anteriormente referido, ao considerar que:

“(…) é imprescindível que camadas tão amplas quanto possível da população adquiram um conjunto de competências básicas em tecnologias da informação que lhes permitam, em última análise, um exercício pleno dos seus direitos de cidadania”.

Relativamente ao enquadramento, esta área, deve contemplar não só as áreas curriculares disciplinares, mas também as áreas curriculares não disciplinares como o estudo acompanhado, formação cívica e área de projeto. Assim, de acordo com as Metas de Aprendizagem (ME; 2010: 1), estas áreas “devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e comunicação a constar explicitamente do projecto curricular de turma”, uma vez que o currículo é um meio que especifica os objetivos em função dos resultados esperados. Nesta linha de pensamento, Coutinho (2006: 3) defende que:

“(…) a finalidade da educação não é levar o professor a desempenhar determinadas actividades, mas a produzir modificações significativas no padrão de comportamento dos alunos. Por isso é tão importante que a definição dos objectivos escolares se refira a modificações a operar no comportamento dos aprendizes”.

Torna-se, portanto, importante que as TIC sejam integradas no currículo escolar, o que só acontecerá no momento em que o processo de ensino/aprendizagem seja orientado para que os alunos aprendam com as TIC . Para que isto seja possível, os agentes educativos (professores, alunos, comunidade escolar) devem possuir, segundo Silva (2006), além do domínio operacional das ferramentas tecnológicas e de suas possibilidades para a educação a capacidade de fazerem uma leitura do mundo digital de forma crítica. Na mesma linha de pensamento Perrenould (2000), citado por Coutinho & Lisbôa (2011: 252), defende que “a utilização das TIC é uma das dez competências mais importantes de um professor, que mais do que ensinar, deve é fazer aprender”.

Deste modo, torna-se importante o desenvolvimento de competências TIC, potenciado pela formação tecnológica dos alunos através da componente pedagógica de formação e do envolvimento dos alunos em ambientes de aprendizagem que solicitam e apoiam o desenvolvimento de conteúdos educativos digitais.

Além de toda a regulamentação anteriormente referida, em outubro de 2010 foram criadas as Metas de Aprendizagem (2010) que têm como propósito último “servir de orientação a todos os intervenientes no processo educativo, particularmente professores e educadores, relativamente à selecção de estratégias de ensino e de avaliação dos resultados de aprendizagem”.

Costa (2010: 933) afirma que para a elaboração das Metas de Aprendizagem na área das TIC partiu-se do pressuposto de que

“as TIC desempenham um papel central na sociedade contemporânea e que as formas de comunicação, de acesso à informação e de produção de conhecimento que elas propiciam não só fazem parte dos referentes culturais jovens de hoje, como nelas reside um elevado potencial para a promoção do desenvolvimento global dos indivíduos, da sociedade e bem assim, da missão nuclear da escola”.

A implementação das metas, no que diz respeito às TIC, foram desenvolvidas por uma equipa especialista em TIC, contemplando uma “perspectiva transversal e em estreita articulação com as restantes áreas científicas, tanto do ponto de vista horizontal, como em termos de sequência e progressão ao longo dos quatro períodos considerados” (ME: 2010).

As metas, mais do que um currículo, constituem um caminho em direção às competências essenciais contempladas no Currículo Nacional do Ensino Básico; um referencial para cada professor, de modo a desenvolver o aluno globalmente, permitindo que este compreenda as matérias e de que forma a utilização das TIC pode ser pertinente.

Assim, a necessidade e a pertinência da sua criação é sustentada pelo facto das TIC desempenharem um “ (...) papel central na sociedade contemporânea e que as formas de comunicação, de acesso à informação e de produção de conhecimento que elas propiciam, não só estão próximas dos alunos de hoje, como nelas reside um elevado potencial para a promoção do desenvolvimento *global dos indivíduos, da sociedade e, bem assim, da missão nuclear da escola*” (Costa; 2010: 933). Desta forma, as Metas de Aprendizagem tiveram como ponto de partida a identificação e reflexão sobre as dimensões da conduta humana e sobre os conteúdos específicos em que as TIC poderão acrescentar valor, através da sua materialização em situações de trabalho para os alunos, mas ao mesmo tempo em orientações para o trabalho do professor, quer em termos de desenvolvimento curricular, que em termo de avaliação das aprendizagens.

Todas estas orientações vão no sentido de criar condições favoráveis nas nossas escolas para que os alunos do ensino básico aprendam com as TIC, ou seja, aprendam recorrendo às tecnologias e ao adquirirem competências nesta área, cada vez mais presente no nosso dia-a-dia, de modo a compreender e decidir, de forma o mais fundamentada possível, quais as matérias e os seus fins, bem como a pertinência da sua utilização e a sua adequação às necessidades comunicacionais que hoje se apresentam.

Desta forma, Melo (2005:33) afirma que “as interacções potenciadas pelas TIC podem tornar o ensino mais atractivo, cabendo ao professor estimular os alunos para aprendizagens mais activas, motiva os alunos para desenvolver as capacidades de utilização dos meios informáticos, encarados hoje como meios activos e interactivos de criação e produção de aprendizagens promotoras da multicompetência, da multiquificação, autonomia e criatividade”. Um exemplo disso é o computador que se encontra na maioria dos lares e até nas escolas, o que leva a que as crianças vejam o computador com “curiosidade e naturalidade, senão com verdadeiro entusiasmo” (Ponte; 1997: 24).

Com a globalização da sociedade e a evolução da mesma, a utilização do computador permite a criação de uma *“aldeia global onde as pessoas estão mais próximas umas das outras e onde o acesso à informação e às fontes primárias se torna substancialmente mais fácil”* (Pais; 1999: 18). Do mesmo modo, Ponte (1997: 29) reforça esta opinião ao afirmar que “o computador é uma força poderosa que influencia todo o ambiente à nossa volta e afecta, em especial, a forma como lidamos com a informação”. Assim, o computador é privilegiado no sentido em que nos permite um acesso mais rápido e fácil à informação disponível na internet, mais propriamente na World Wide Web (WWW) que, segundo Gil (2002: 2) pode ser considerada como “um verdadeiro fórum para partilha, elaboração e planeamento, comunicação, crítica e revisão de “produtos” relacionados com o processo de ensino e de aprendizagem”.

Desta forma, “os computadores podem ajudar-nos em muitos aspectos e, em particular, levar-nos a melhorar as nossas capacidades de pensamento” (Ponte; 1997: 51). Na mesma linha de pensamento, Basso (2009) afirma que “o ambiente computacional proporciona mudanças qualitativas na zona de desenvolvimento proximal do aluno, as quais não acontecem com muita frequência em salas de aula tradicionais”.

É esta zona de desenvolvimento proximal que permite a interação entre os diferentes sujeitos, mediada pela linguagem humana e pela linguagem computacional, ao mesmo tempo que reforça o desempenho intelectual dos sujeitos em reconhecerem e coordenarem os conflitos gerados em consequência de uma situação problemática. Desta forma, é possível construir um conhecimento novo a partir do nível de competência que se desenvolve influenciado por um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Segundo Waytt (1984), citado por Pais (1999: 22), “o computador oferece igualmente um feedback imediato informativo na medida em que através de exercícios de tipo erro-correção, estabelece um diálogo contínuo entre o aluno e o computador”. É este diálogo que permite que o aluno tenha uma aprendizagem ativa na medida em que participa ativamente na manipulação e organização da informação que recebe do computador. Deste modo, o computador é um novo meio de expressão que permite desenvolver, no aluno, a autoconfiança e a autoestima “estimulando e diversificando as suas actividades cognitivas e proporciona-lhe [ao aluno] um papel mais determinante no seu processo de construção de conhecimento” (Ponte; 1997: 76). Do mesmo modo, Coutinho & Lisbôa (2011: 253) acreditam que as TIC podem “induzir mudanças qualitativas na educação se forem usadas numa lógica de ferramentas cognitivas que envolvem os alunos na aprendizagem, que facilitam o pensamento crítico induzindo aprendizagem significativas e duradouras”. Para além disso, Wang e Woo (2007) salientam o facto de as TIC

disponibilizarem diversas fontes de informação, de apoiar a aprendizagem significativa, mas sobretudo de motivar os alunos para o processo de ensino.

Para além da importância do computador para o processo de aprendizagem do aluno, é necessário ter em conta o papel e a visão dos professores perante a utilização deste instrumento de aprendizagem. Em primeiro lugar é importante referir que o computador não é um substituto do professor, mas sim “uma ferramenta para o professor” (Gil; 2000: 97), pelo que o professor continua a ter um papel determinante uma vez que é ele que organiza, planifica e coordena as diversas atividades. Basso (2009) refere ainda que o professor se transforma num “estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar as informações. (...) Assim sendo, o processo de ensino-aprendizagem ganha um dinamismo, inovação e poder de comunicação até agora pouco utilizados”.

Apesar de tudo o que já foi exposto, o computador é, ainda por muito professores, visto apenas como um instrumento “que cria novas possibilidades de trabalho e novas responsabilidades ao professor e o obriga a um esforço permanente de actualização e formação” (Ponte; 1997: 101). Deste modo, não podemos esquecer que é fundamental apostar em modelos de formação que possibilitem que os professores “tenham oportunidade de aprender novos métodos de ensino com as TIC, partilhando questões e problemas com os outros e explorar novas ideias com os peritos e com os pares” (Coutinho & Lisbôa; 2011: 253).

Esta visão que os professores têm do computador juntamente com a fraca formação que muitos têm nesta área, a incompreensão do seu papel e do papel do computador nas diversas áreas, o conhecimento limitado que têm sobre as possibilidades e limitações deste instrumento educativo e a dificuldade em encontrar, seleccionar e aplicar programas já existentes leva a que o computador seja pouco utilizado nas nossas salas de aula.

O facto de no 1º Ciclo do Ensino Básico os alunos permanecerem numa única sala com um único professor para a maioria das atividades escolares leva a que muitas vezes estas salas possuíssem pelo menos um computador, pois hoje em dia já é impensável um espaço de trabalho especializado que não possuía pelo menos um computador. No entanto, não é o suficiente, pois só permite a realização de um determinado tipo de atividades como por exemplo uma demonstração por parte do professor ou de um grupo limitado de alunos, uma consulta ou a realização de uma pequena experiência. O ideal, segundo Ponte (1997: 69) “será dispor de um sistema de projecção (datashow) permitindo uma melhor visualização por toda a turma”. Atualmente, quase todas as salas de aula se encontram equipadas com sistemas de projecção de modo a facilitar, um pouco mais, a utilização/visualização por toda a turma.

Do mesmo modo, Ramos (2010: 43) afirma que a relação que o aluno tem com a sala de aula também sofreu alterações, uma vez que:

“ (...) os computadores e os quadros interactivos invadiram a sala. A escola deve ter em conta estes aspectos e alterar, não só o espaço, como o tempo em que decorrem as actividades, no sentido de que todos os alunos devem ter acesso à informação”.

Desta forma, o computador e a sua utilização em contexto de sala de aula, permite colmatar as diferenças sociais existentes entre os alunos e proporcionar a todos, de igual modo, o

contacto com esta ferramenta tecnológica que assume cada vez mais importância na sociedade em que vivemos.

Relativamente à aplicação das TIC na leitura, o caso que mais interessa nesta investigação, Ramos (2010: 44) defende que:

“ (...) a sua utilização [TIC] em sala de aula, no que diz respeito à promoção da leitura, pode ser vista numa perspectiva instrumental, isto é, como um suporte ao trabalho do professor, em termos de instrumento de referência e materiais que ajudem na planificação e aplicação dos mesmos”.

Neste sentido, podemos concluir que as TIC na educação valorizam a criatividade e a capacidade dos alunos relacionarem conhecimentos existentes com os que vão sendo construídos, o que leva à inovação e mudança do sistema educativo. O computador na sala de aula desempenha, essencialmente, um papel de auxiliar ao trabalho do professor, a quem cabe escolher adequadamente a tecnologia e justificar a sua utilização para o tema a trabalhar, bem como a mais-valia do seu uso e como pode apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, as TIC proporcionam importantes vantagens na utilização e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem e o professor deve saber aproveitá-las.

3. A leitura assistida por computador

3.1- O conceito de leitura virtual

A leitura é indispensável ao nosso quotidiano. Todos os dias somos expostos a diversas situações que implicam a leitura. Nos aeroportos, nas estações rodoviárias, nos supermercados e até nas vias públicas. Em todo o lado há alguma coisa que tenhamos que ler e cada vez mais a informação é disponibilizada em ecrãs. Todos nós sabemos que já existiram diferentes suportes de leitura desde os papiros, à argila e, posteriormente, o papel. Atualmente surge um novo suporte que permite a leitura: o computador. Assim, na opinião de Melão (2010:76) “educar para a comunicação plasmada pela tecnologia ou comunicar para educar para a “tecnoliteracia” afiguram-se enquanto desafios actuais lançados ao educador do século XXI”, pois, cada vez mais tem vindo a perpetuar-se a necessidade de educar em e com tecnologias.

Com o aparecimento do computador e de toda a tecnologia a ele aliada têm-se assistido a uma desvalorização do livro como o conhecemos, como é afirmado por Furtado (2000):

“o desenvolvimento e a rápida expansão das tecnologias de informação e comunicação e a passagem para uma sociedade de informação, digital ou em rede, em que a internet e a World Wide Web assumem uma especial importância, têm levantado diversas questões sobre a natureza e função do livro tal como tradicionalmente o temos conhecido e mesmo sobre o seu eventual desaparecimento”.

Deste modo, tem vindo a emergir o conceito de leitura virtual, que cada vez mais faz parte do quotidiano das populações. Para Mendes (2000: 1), o texto eletrónico é “um mosaico de todos os discursos possíveis. O seu suporte eletrónico e digital permite a maior diversidade de leituras, quer ao nível dos materiais (texto, imagem, som, vídeo, construções diacrónicas e sincrónicas), quer das interpretações”. Esta situação só se torna possível porque o texto eletrónico permite a produção de narrativas com a capacidade de juntar imagem, texto e som num único produto “literário”. Na mesma linha de pensamento, Melão (2010: 81) afirma que “a leitura digital abre a porta a um conjunto de novas linguagens, no qual aspectos de índole verbal e não verbal têm um papel preponderante”, com o objetivo de criar uma mensagem única, singular a partir de mensagens múltiplas em diferentes suportes.

No mesmo sentido, Mendes (2000: 2) vem reforçar esta ideia ao definir que o texto eletrónico, enquanto conceito constitui:

“uma alternativa a uma linearidade rígida e autoritativa dos textos - e dos seus discursos - convencionais. Pelo meio da leitura (...) o leitor, co-participante da construção do texto, tem à sua disposição um grande número de opções. A partir delas é-lhe possível sair do bloco textual que lia e selecionar novos espaços de escrita e de leitura. Em tempo imediato e simultâneo”.

De acordo com Levy (2003), podem-se enumerar alguns princípios do hipertexto numa perspetiva pedagógica. Assim, o primeiro princípio enumerado por Levy (2003) relaciona-se com a “*metamorfose*”, segundo o qual, o hipertexto apresenta possibilidades de mobilidade intrínseca, é imaterial e fugitivo, o que “obriga o leitor a construir a sua sequência de maneira diferente, a proceder por associações em função de um projecto de leitura. O ecrã mostra e esconde e o leitor constrói o seu percurso, o seu projecto, através de circulações multidireccionais, fazendo deslizar o texto no ecrã, “folheando”, isto é, sobrepondo janelas no seu ecrã. (...) Mas tem de construir o sentido entre os diferentes blocos”. Ainda segundo Levy (2003), o texto eletrónico é heterogéneo, permitindo passagens entre códigos semióticos diferentes; permite uma multiplicidade de percursos, de organizações de informação hipertextuais, quebrando fronteiras no espaço e no tempo e exhibe as relações com outros hipertextos. Deste modo, “*os elementos de coesão discursiva e as transições que nos conduzem através do texto escrito estão muitas vezes ausentes, permitindo circulações multidimensionais*” (Tavares e Barbeiro: 2011: 31). Tudo isto leva a que a obra digital se torne num “organismo em reconstrução, próximo do leitor, o qual tem agora a facilidade de poder assumir novos papéis” (Nery; 2008:24). Neste contexto, Tavares e Barbeiro (2011: 32) afirmam, assim, que “a leitura electrónica é uma actividade complexa, envolvendo a realização de várias acções e operações cognitivas”. Na opinião de Ghitalla (2003: 181) descreve que as novas articulações entre o ler e o fazer são cruciais para “compreender a mudança no acto de ler, quer dizer, como o processo de leitura em suporte impresso (textual) se transforma num processo de recepção/tratamento/actualização de informação em formatos plurais em suporte numérico”.

Deste modo, é necessário rever o conceito de leitura à luz das mudanças tecnológicas que têm surgindo. Assim, ler na era digital implica, segundo Melão (2010: 86), “o rever de práticas em contexto educativo, conducentes a uma colaboração mais activa com a comunidade envolvente e um crescente empenhamento e motivação por parte de todos os que partilham a responsabilidade de educar para a literacia”. Como consequência, devem-se desenvolver práticas de ensino renovadas, de modo a conduzir as crianças à descoberta de novas formas de interação com a oralidade e a escrita, favorecendo diferentes modos de acesso ao texto e, conseqüentemente, incrementando processos de leitura porventura mais apelativos para a construção do imaginário infantil.

No entanto, é necessário salientar a visão de Fernão (2010: 76) que defende que “(...) a leitura electrónica é por natureza manipulatória, visto ser sempre condicionada por constrangimentos corporais e materiais exigindo operações técnicas de manipulação: a exploração do teclado e do rato, a passagem da página, a exploração da ergonomia de uma interface, à descoberta das hiperligações, o controlo das barras, à activação de certos ícones, de botões (...)”.

Tal não acontece com as crianças de hoje, pois desde cedo que têm contato com o computador e, portanto, têm uma maior facilidade em dominar todas as operações técnicas de manipulação necessárias. Além do mais, importa salientar que, segundo Nery (2008: 23), “o tempo do texto digital é um tempo controlado pelo criador, pela máquina, pelo software e pelo

próprio leitor. O leitor será um agente dinâmico no processo da leitura, surgindo uma nova função, a da interação”.

Relativamente à apropriação de textos em ambiente digital, Nery (2008: 22) afirma ainda que estes se revestem de “experiências múltiplas graças às possibilidades de controlo sobre a sua edição”. Quer isto dizer que se pode optar por um determinado tipo de letra, por alterar a cor, o tamanho, a forma de apresentação, optar-se por utilizar animações ou som, entre outras possibilidades disponibilizadas pelo computador. Desta forma, o contato do leitor com esta nova leitura faz-se através de dispositivos portáteis, interativos, com variados recursos multimédia e que, por isso, facilitam a disseminação, a reprodução e a atualização textual.

Tal como é afirmado por Reis (2006), o texto deve ser visto como uma estrutura em processo e ampliada na sua capacidade geradora de sentido e não apenas como um meio estabilizador do ponto de vista material de comunicação entre o autor e o leitor. No entanto, as edições electrónicas apresentam vantagens relativamente à edição tradicional no que respeita “(...) à disponibilidade de conteúdo (tempo e local de entrega e dimensão do conteúdo), à transparência e interactividade de conteúdo (interactividade, possibilidade de integração de conteúdos e serviços e instrumentos de pesquisa), e ao formato do conteúdo (hipertexto e multimédia).” (Furtado, 2000: 430).

Na opinião de Santos (2005: 32), a leitura virtual:

“tem a vantagem de tornar a pesquisa da informação muito mais rápida e fácil, quer por palavra, quer por expressão e, concretamente através do hipertexto, de permitir a ligação imediata a textos relacionados. Além disso, possibilita um acesso mais cómodo a um número cada vez maior de leitores, diminui em grande escala problemas relativos à arrumação do material impresso, à sua deterioração e até à fragilidade do ambiente”.

Deste modo, em termos conclusivos, a leitura virtual surge como uma nova forma de leitura, sem se sobrepor à leitura tradicional, pois cada suporte de leitura tem o seu espaço e as suas finalidades, bem como as suas vantagens e desvantagens. Quer isto dizer que, quem sai beneficiado é o leitor que tem vários suportes pelos quais podemos optar de modo a desfrutar de uma leitura plena de prazer.

2.3 - A Leitura assistida por computador: implicações e potencialidades

As tecnologias estão cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia contribuindo para o desenvolvimento das sociedades. No entanto, os discursos sobre a relação entre a escola e as tecnologias são contraditórios. Se por um lado se pode afirmar que as tecnologias são responsáveis pela perda de hábitos de leitura, por outro, considera-se que a escola pode ter um papel determinante para que os alunos possam juntar as tecnologias com a leitura.

Porém, é necessário perceber quais as potencialidades que as TIC podem oferecer à leitura, bem como quais as suas limitações. Evidentemente que as características dos textos

eletrónicos alteram a nossa forma de ler. Deste modo, “a leitura electrónica é uma actividade complexa, envolvendo a realização de várias acções e operações cognitivas” (Tavares e Barbeiro; 2008: 136): operações de manipulação, de apropriação e de interpretação. Efetivamente a leitura virtual permite desenvolver um conjunto de competências cognitivas múltiplas, que vai muito além do que a leitura tradicional permite.

Além do mais, as TIC são consideradas “ferramentas bastante importantes na promoção de hábitos de leitura, uma vez que são especialmente atraentes para as crianças” (Ramos; 2010:44), trazendo, desta forma, potencialidade para a leitura que o livro tradicional pode não trazer ao motivar mais facilmente. Pan (2005: 4) vem reforçar esta ideia ao afirmar que “ as possibilidades oferecidas pelo computador poderão contribuir substancialmente para valorizar, acelerar, fortalecer e tornar significativas a leitura e o ensino da leitura”. Ao mesmo tempo, a relação de interatividade existente na leitura em suporte digital “favorece a aprendizagem baseada em pressupostos cognitivos, sociodiscursivos, uma vez que permite a ação do aluno sobre o conteúdo e possibilita um diálogo, mesmo que virtual, com o texto” (Paulino; 2009: 8).

De salientar que o digital não impede a leitura silenciosa, em voz alta, intensiva ou extensiva, porém altera a noção de tempo e espaço, tornando o longe próximo e transformando o concreto em virtual. Um outro aspeto a ter em conta é o facto de o digital permitir que se reúna uma biblioteca de livros digitais, que estarão disponíveis sempre que necessário. Porém, coloca um grande desafio: o leitor tem de saber manusear as informações que possui de forma a ler significativamente o acervo e a perpetuá-lo. Quer isto dizer que, em qualquer lugar, através do computador, o leitor tem acesso à informação que deseja sobre qualquer assunto, o que permite o fácil acesso à informação e ao livro. Em contrapartida, “o suporte virtual oferece dificuldades para ser transportado, por isso, o ato de ler acaba sendo realizado em espaços circunscritos” (Pan; 2005: 2).

Os textos em suporte digital apresentam facilidades e desafios ao leitor, nomeadamente ao nível da compreensão, o que leva a que a compreensão leitora necessite de ser ampliada de modo a adaptar-se à nova forma de ler. Deste modo, Nery (2008: 22), afirma que a leitura virtual “requer mais da visão do que a leitura da obra impressa”. Quer isto dizer que exige um maior esforço e conseqüentemente pode provocar algumas dificuldades nos alunos. Além do mais, esta dificuldade em ler um texto em suporte informático advém do facto de “este ser uma imagem que se fixa no ecrã, o que provoca uma dispersão no olhar” (Nery; 2008: 22).

Contrariamente ao que acontece com aversão impressa de um livro, Reis (2006: 43) afirma que “(...)da inscrição impressa que predominantemente guia o olhar linha após linha, passa-se então para o ecrã no qual o olhar tem tendência a dissipar-se, observando toda a superfície em simultâneo, com o leitor a transformar-se num espectador de um texto iluminado por dentro, que parece flutuar numa certa irrealidade”.

Silva (2003: 41) alerta que “a fatura de textos pode levar a um estreitamento do raciocínio e do pensamento por interferência da própria forma do uso”. Com isto, o autor pretende chamar à razão que existem pontos negativos e positivos na leitura em suporte digital e que é importante uma análise criteriosa dos prós e contras deste tipo de leitura, especialmente quando utilizados em contexto educativo. Assim, apesar de ser mais apelativa a leitura virtual, a

tendência que há é que seja feita uma leitura mais superficial, em que o olhar percorre o texto em busca de palavras/expressões de interesse. Contudo, o mesmo pode acontecer quando lemos um livro impresso.

No entanto, quando lemos um texto de grande dimensão, em suporte informático, acontece que poderemos perder-nos mais facilmente na leitura, pois muitas vezes o texto parece mesmo flutuar. Torna-se assim imprescindível fortalecer a compreensão leitora, estimular o pensamento, propiciar a compreensão da estrutura do texto e colocar os alunos em contacto com as mais diversas áreas do saber. Desta forma, é necessário estarmos conscientes destas limitações e potencialidade da leitura virtual, para que, quando propomos tarefas de aprendizagem aos nossos alunos que envolvam a leitura no ecrã, possamos colmatar todos estes aspetos e propor atividades que originem aprendizagens significativas. Quer isto dizer que é determinante a orientação e o acompanhamento do professor para uma realização adequada destas atividades

3.4 - Conceito de multimédia e a sua importância em contexto educativo

Atualmente, existe uma grande tendência para comunicar visualmente através das TIC dado que se possibilita a interatividade que os sistemas multimédia promovem e, conseqüentemente, a criatividade individual. O termo multimédia surgiu, de acordo com Carvalho (2002: 247) “no final da década de 50 e numa primeira fase reporta-se a apresentações, sessões ou cursos (...) em que se tira partido de mais de um formato, não implicando numa fase inicial a utilização do computador”. Posteriormente, com o avanço tecnológico e com a introdução do computador na formação quotidiana houve a necessidade de alargar o conceito de multimédia, o qual passa a integrar documentos em suporte informático. Uma fase posterior e, com outro avanço tecnológico que permite combinar mais de um formato num mesmo documento, caracteriza-se pela interatividade, que constitui a grande diferença entre a aprendizagem centrada nos suportes tradicionais e a aprendizagem centrada nos suportes multimédia. Para Carvalho (2002: 248) “a interactividade dá ao utilizador poder e controlo sobre o documento, resposta imediata do sistema, possibilidade de navegar ao ritmo pessoal e acesso a parte da informação de cada vez, podendo suscitar curiosidade e descoberta”. Na opinião de Macmillan (2002), citado por Spínola (2009: 37) a interatividade pressupõe um processo de surgimento de vários pontos de vista entre os utilizadores dos suportes multimédia, o que leva a uma maior atenção ao sujeito e promove uma lógica colaborativa. Na mesma linha de pensamento, Hannessy et al (2007), citado por Spínola (2009: 36) sugere que a interatividade agrega uma abordagem que enfatiza a cognição partilhada, o trabalho de reconstrução das ideias a transmitir e os aspetos que envolvem as necessidades sociais e emocionais dos alunos. Para Kennewell (2001) a interatividade na turma depende: do grau de controlo da tecnologia pelo professor; da natureza da interação e da natureza das bases provenientes através do diálogo. Segundo Damásio (2007), o valor de uma experiência de aprendizagem interativa está associado

“à satisfação de um determinado tipo de necessidades dos sujeitos, mas este valor apenas pode ser apreciado quando a tecnologia encerre um conjunto de propriedades que, quando experimentadas, correspondem à execução clara de um conjunto de funcionalidades em determinado contexto, execução essa que é acompanhada de uma alteração no estado apresentado pelo sujeito antes e depois da experiência”.

De acordo com Gouveia (2004: 7) multimédia designa-se como “a área relacionada com a combinação, controlada por computador, de texto, gráficos, imagens paradas e em movimento, animações, sons e qualquer outro meio pelo qual a informação passa a ser representada, armazenada, transmitida e processada sob a forma digital”. Quer isto dizer que a informação é distribuída sob diferentes formas, tais como: texto, imagem, apresentações interativas em “slideshow” (PowerPoint), vídeo e som. Todavia, Mayer (2000) considera o termo multimédia muito abrangente e perspectiva-o segundo três pontos de vista:

1. **Os meios**, no sentido de aparelho, utilizados para apresentar a mensagem, como por exemplo o écran do computador ou o projetor;
2. **Os modos de apresentação da mensagem**: texto, imagem, animações, som;
3. **Os sentidos** implicados na receção da mensagem, isto é, o recetor tem que ter dois ou mais sentidos envolvidos na descodificação da mensagem.

Já no entender de Carvalho (2002: 255), existem quatro componentes multimédia:

1. **Formatos**: o documento multimédia pode conjugar diferentes formatos como texto, imagem, áudio, vídeo, animações e gráficos;
2. **Organização da informação**: condiciona a navegação do utilizador no documento. Esta organização pode ser sequencial ou linear como acontece no vídeo, ou pode ir dando cada vez mais possibilidades de escolha ao utilizador, como acontece com as estruturas hierárquicas e em rede;
3. **Armazenamento da informação**: a forma como a informação é armazenada tem implicações ao nível da sua receção pelo sujeito. Quanto mais interativo for um documento multimédia, maior é a diversidade de exploração do mesmo;
4. **Papel do utilizador**: é dinamizado pela interatividade que o documento apresenta, tendo o sujeito um papel ativo na seleção do que quer ver e responsabilidade na pesquisa da informação.

Neste sentido, Cortes (2011: 19) afirma que “os recursos educacionais multimédia têm-se revelado ferramentas muito eficazes no sentido de auxiliar o desenvolvimento do conhecimento colectivo e a aprendizagem contínua”. Ao mesmo tempo, o multimédia, como elemento integrador e fator de convergência, oferece um potencial motivacional muito forte quer para alunos, quer para professores. Mas para que os documentos multimédia se tornem eficazes para a aprendizagem dos alunos é necessário ter em conta, segundo Carvalho (2002: 248):

1. Estilos de aprendizagem e cognitivos do sujeito;
2. Familiaridade do sujeito com o ambiente informático e com os documentos interativos;
3. A estrutura do documento;
4. A navegação implementada;

5. A interface;
6. Os conhecimentos do sujeito sobre o conteúdo abordado;
7. O controlo que o documento proporciona ao utilizador;
8. O desejo do sujeito em aprender.

Segundo Dereck e Miller (2001), o ato de ensinar e aprender torna-se mais flexível e interativo ao usar suportes multimédia, pois “tem a vantagem de possibilitar que o professor mantenha uma posição de espaço de sala de aula que lhe permita conduzir a aprendizagem de modo efetivo”. Mas também o nível de participação dos alunos pode afetar o processo de ensino e motivá-los para a aquisição de novos conhecimentos, pois a motivação dos alunos pode ser ocasionada pelo número de modalidades de aprendizagem utilizadas pelo professor e também pela qualidade dos recursos. Desta forma, Beeland (2002) afirma que a aprendizagem com suporte multimédia interativo pode ser categorizada em duas modalidades:

1. **Aprendizagem visual:** assente na utilização de texto e imagem e na animação vídeo;
2. **Aprendizagem auditiva:** as atividades que envolvem audição abrangem palavras pronunciadas oralmente, discursos e poemas. A audição de sons e músicas também é considerada.

No entanto, não podemos esquecer que compete ao professor adotar uma atitude mais interativa no ato de ensinar, de modo a ir ao encontro das diferentes capacidades da turma e empenhar o grupo no decurso da aula. Assim sendo, o professor deve apostar na elaboração de aulas inovadoras, dinâmicas, recorrendo a suportes multimédia que permitam a apresentação de imagens, sons, vídeos, animações que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Spínola (2009: 32) o recurso à imagens e objetos “atenua significativamente o esforço de decodificação e, conseqüentemente, possibilita uma maior concentração no essencial da mensagem. Deste modo, o tempo despendido na assimilação do conteúdo é reduzido, o que provoca uma maior impressão sobre a mente, e facilita a concentração”.

No caso específico das apresentações multimédia interativas, importa salientar que o utilizador pode controlar ou personalizar vários aspetos da apresentação que incluem: o instante de tempo em que a apresentação se inicia; a ordem ou sequência pela qual os vários itens de informação são apresentados; a velocidade a que os itens de informação são visualizados e a forma de visualização/apresentação num sistema multimédia. Para finalizar, é de referir que estudos realizados por Paivio (1986) comprovaram que sujeitos expostos a conjugações de imagens com textos obtinham melhores resultados, o que permitiu a generalização dos resultados e passou a considerar-se que a utilização texto/imagem facilitava a aprendizagem.

3.5 - *Software* de apresentação eletrónica: O PowerPoint como suporte de leitura

Torna-se necessário, nos dias de hoje, dar a conhecer ideias e soluções, não só no papel, mas também através de apresentações eletrónicas de modo a cativar a atenção e interesse dos destinatários. A Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação (1999: 18) defende que as apresentações eletrónicas não são mais do que “a junção de texto, imagem e sons inseridos num conjunto de diapositivos devidamente organizados e estruturados sequencialmente, de modo a transmitir num ecrã todas as informações”. Deste modo, foram criados programas informáticos que permitem a elaboração deste tipo de apresentações. Importa esclarecer que para Marvan (1991: 343) um programa informático é “um algoritmo destinado a uma dada máquina, escrito numa linguagem reconhecida por essa máquina”. A Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação (1993: 13) defende que o programa informático “tem de ser feito pelo homem-programador e conterá, sem ambiguidades, todas as especificidades necessárias e suficientes para orientar automaticamente todo o trabalho do computador na obtenção dos resultados”.

Desta forma, podemos afirmar que um programa é uma sequência de instruções que, a partir dos dados de entrada, define os resultados obtidos.

O PowerPoint é um programa que nos permite construir apresentações eletrónicas, adicionando-lhes gráficos, figuras, organigramas, cores e todo um leque de variadas animações e sons associados aos objetos neles contidos. Sempre que criamos uma nova apresentação, temos à nossa disponibilidade um leque de modelos que nos podem ajudar a construir essa mesma apresentação. Poderemos, assim, optar por um modelo em branco ou por algumas formatações predefinidas, como por exemplo a cor, ou imagem de fundo, o formato da letra e a própria estrutura da apresentação.

Sendo o PowerPoint uma aplicação destinada essencialmente à construção de apresentações faz sentido que permita a elaboração e tratamento de imagens. Naturalmente que o objetivo de inserir imagens num diapositivo será o de contribuir para uma melhor apresentação do mesmo (Figura 1).

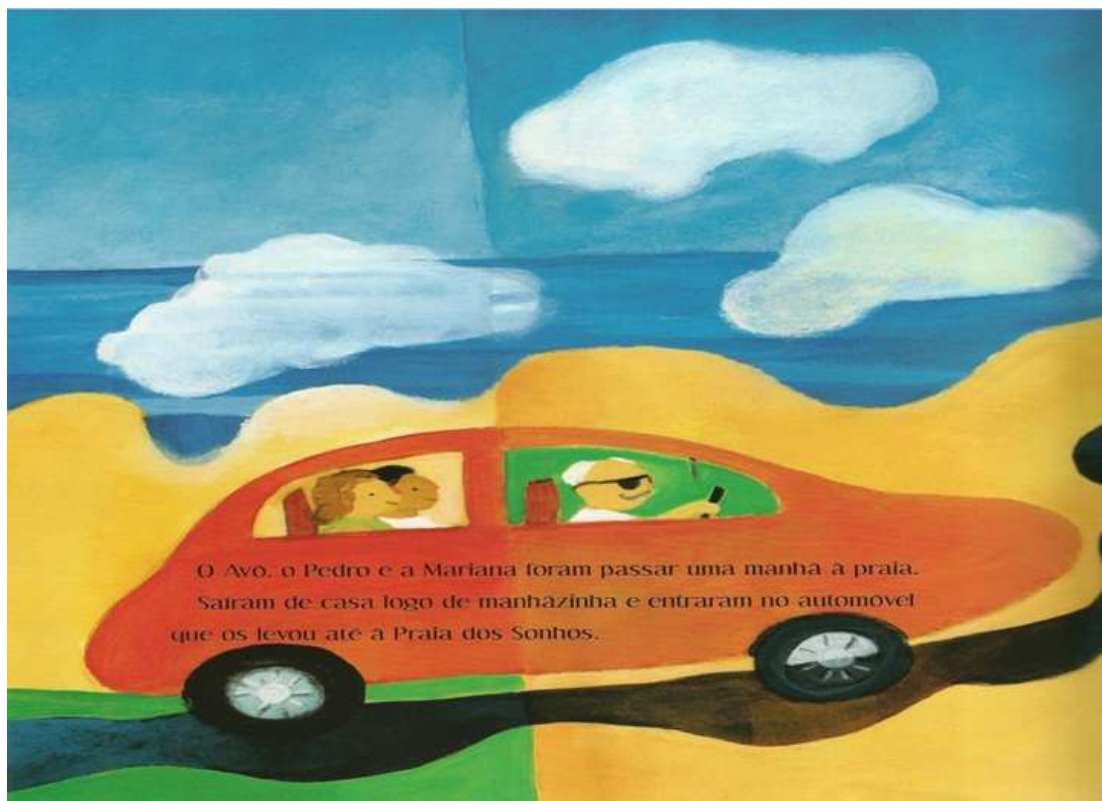


Figura 1 - Exemplo de um diapositivo que conjuga imagem e texto

Este programa permite ainda atribuir animações aos diversos objetos do nosso diapositivo, como, por exemplo, o texto a surgir do topo do diapositivo ou uma imagem a surgir em espiral. Quando a nossa apresentação tem muitos diapositivos podemos sentir a necessidade de definir opções para a transição de um diapositivo para outro, isto é, o tempo de passagem de um diapositivo para o outro, qual o efeito a aplicar na transição e, caso se pretenda, associar um som a essa mesma transição e a forma como essa transição será feita (ao clique do rato ou automaticamente). Estas definições podem afetar apenas um diapositivo ou todos os diapositivos da apresentação (Figura 2).

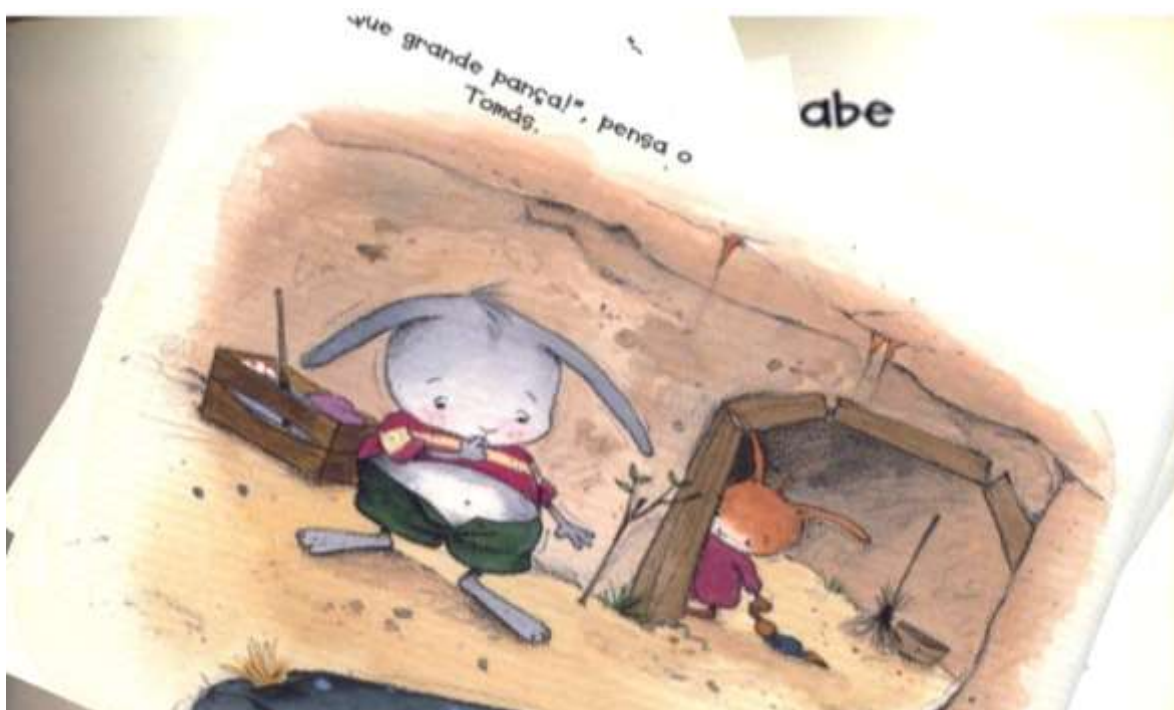


Figura 2 - Exemplo de um efeito de transição entre diapositivos

Podemos, ainda, criar hiperligações (passagem) de um diapositivo para outro. As hiperligações são associadas sempre a um determinado objeto, quer este seja uma imagem ou simplesmente texto. No entanto, as hiperligações não se resumem só a este tipo de passagem. Podemos, por exemplo, selecionar um objeto ou uma simples palavra e quando efetuamos um clique sobre o mesmo, passamos para outro documento ou ainda para um endereço da internet. Esta possibilidade vai enriquecer a informação “primária” do texto, podendo ser incrementado ou complementado com mais informações/detalhes. Pode-se considerar o livro “sem fim”, dadas as possibilidades que a navegação na internet pode vir a promover na sequência e na consequência de hiperligações “externas”.

Capítulo III - Estudo Empírico

1. Metodologia

1.1- As questões da investigação

O desenvolvimento tecnológico que cada vez mais se faz sentir, leva a que a escola tenha que se adaptar cada vez mais aos recursos que tem à sua disposição. Assim, é cada vez mais evidente a necessidade dos docentes se adaptarem às novas tecnologias e promoverem a sua utilização dentro do contexto educativo na sala de aula.

Deste modo, parece-nos pertinente investigar acerca das potencialidades das TIC para o ensino da leitura e de que modo é que podem promover uma maior motivação junto dos mais novos, despertando-lhes o gosto pela leitura e o desenvolvimento de competências leitoras.

O que se pretende com esta investigação é propor tarefas de leitura recorrendo a livros que se encontram em suporte digital

A questão central deste estudo é averiguar qual o contributo das Tecnologias de Informação e Comunicação para a leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico. Para o efeito, os principais objetivos deste estudo são os seguintes:

- i. Averiguar quais as competências digitais dos alunos.
- ii. Investigar se a motivação para a leitura é maior quando utilizados livros em suporte digital.
- iii. Avaliar as aprendizagens dos alunos na sequência da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no domínio da leitura.

1.2- Opções metodológicas: a investigação qualitativa

Ao longo das últimas décadas tem-se assistido a uma transformação das sociedades, que hoje se assumem como sociedades do conhecimento. Com isto, o professor, profissional de educação, deve desenvolver práticas reflexivas e investigativas que permitam a sua atualização/formação permanente.

Na investigação em educação o paradigma mais dominante tem sido o quantitativo, dado que utiliza, de forma sistemática, processos de medida, métodos experimentais, análises estatísticas de dados, modelos matemáticos que permitem testar hipóteses de forma a descrever situações educacionais.

No entanto, com o passar dos anos, os investigadores aperceberam-se das limitações deste método, surgindo assim a investigação qualitativa e os seus métodos que lhe estão associados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa surgiu no final do século XIX e

no início do século XX, atingindo a seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos e da sua divulgação.

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem, na sua essência, cinco características:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente da recolha de dados;
- Os dados recolhidos são essencialmente de carácter descritivo;
- Os investigadores interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- A análise dos dados é feita de forma indutiva;
- O investigador interessa-se por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Na mesma linha de pensamento, Fernandes (1991: 3) afirma que na investigação qualitativa os investigadores são “o instrumento da recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento”. Também Coutinho (2011) afirma que a nível conceptual, o objetivo de estudo de investigação qualitativa não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo.

Para Fernandes (1991), uma das vantagens da investigação qualitativa prende-se com a possibilidade de gerar boas hipóteses de investigação. Contudo, uma das limitações da investigação qualitativa prende-se com a questão da objetividade que pode resultar da falta de experiência, conhecimento ou sensibilidade do investigador. Uma outra dificuldade prende-se com o tempo que “normalmente é requerido pela investigação qualitativa (...). O forte envolvimento do investigador com os sujeitos da investigação também pode colocar alguns problemas” (Fernandes, 1991: 4). No entanto, Borgan e Taylor (1986), citado por Martins (2006), referem que “nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de acção dos investigados, uma vez que, na sua essência este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes”.

Por fim, ao contrário do que acontece com a investigação quantitativa, numa investigação de cariz qualitativo não há qualquer preocupação com a dimensão da amostra, com a generalização dos resultados e com a validade e fiabilidade dos instrumentos.

De entre as variedades de estudos qualitativos podemos destacar a investigação-acção, que explicaremos seguidamente.

1.3- A investigação-ação na investigação qualitativa

Investigação: “ indagação ou pesquisa que se faz buscando, examinando e interrogando”-In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

Acção: “acto ou efeito de agir; tudo o que se faz; operação de um agente; maneira de actuar”. In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

A investigação-ação, enquanto metodologia qualitativa de investigação em educação teve, segundo Máximo-Esteves (2008: 23) “a sua génese nos Estados unidos, onde foi concebida e aplicada, num primeiro momento, mediante o contributo de vários pensadores pertencentes não apenas ao campo da educação, mas também ao campo mais vasto das ciências sociais”. Para muitos autores, a génese da investigação-ação situa-se nos anos 40 do século XX, mercê do pensamento e da ação de Kurt.

Dewey (1989: 28) afirma que o desenvolvimento do pensamento reflexivo, necessário para a implementação de uma investigação-ação, necessita de “um estado de dúvida, de vacilação, de perplexidade, de dificuldade mental, em que se origina o pensamento, e um acto de busca, de caça, de investigação, para encontrar algum material que esclareça a dúvida, que dissipe a perplexidade”. Reinterpretando as palavras de Dewey, podemos dizer que a prática de uma ação reflexiva, em contexto profissional, exige a promoção de três atitudes fundamentais: a abertura de espírito que permite aos profissionais do ensino a perceção necessária para examinar a sua ação e a sinceridade e honestidade, quer no exame da ação, quer na comunicação e partilha do seu processo reflexivo.

Na mesma linha de pensamento, Lourenço, Oliveira e Monteiro (2004: 1) afirmam que “há duas formas de interpretar a investigação-acção: a prática reflexiva e a teoria crítica. Em relação à primeira, a investigação-acção permite ao próprio professor/investigador actuar sobre os seus próprios métodos de ensino de acordo com os resultados que obteve na sua investigação. Em relação à segunda, a investigação-acção é uma pequena fracção nas mudanças da educação e da sociedade”.

Para Elliott (1978:114), “a finalidade da investigação-ação é aprofundar a compreensão que o professor tem do seu problema. Ele [professor] adota, portanto, uma posição exploratória”. Assim, a investigação-ação interpreta o que se passa a partir do ponto de vista dos intervenientes na situação problema, pelo que se baseia:

- nas representações que os diversos atores têm da mesma situação;
- nas intenções e finalidades dos intervenientes na situação;
- nas escolhas e tomadas de decisão dos intervenientes;
- no reconhecimento de certas normas, princípios e valores que fundamentam as representações, as finalidades e as decisões.

No entanto, Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008: 9) afirmam que o sentido inicial da investigação-ação clarifica a ideia de que “a realidade social e educacional está prenhe de possibilidades de mudança e transformações de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar invocando e construindo conhecimento praxiológico”. Desta forma, a investigação-ação, com a sua componente reflexiva e atuante, em função de situações concretas e objetivas, para transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola, da educação e da vida das pessoas, pode construir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir na nossa comunidade educativa.

Podemos afirmar que a investigação-ação emerge de uma linha de forte impacto na investigação em educação e que, ao mesmo tempo, é uma atividade exigente que envolve um elevado nível de pensamento, pois o professor ao questionar os ambientes de aprendizagem e as suas práticas numa lógica reflexão-ação-reflexão, contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informações para fundamentar as suas estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver de modo a certificar o ato educativo.

Na mesma linha de pensamento, Lourenço, Oliveira e Monteiro (2004: 1) defende que a investigação-acção “é uma metodologia que permite a ligação efectiva e eficaz entre a investigação e a sua aplicação em termos práticos no processo educativo. O objectivo final é obter respostas que sejam aplicáveis na prática diária dos intervenientes e que possam ser transmitidas a outras pessoas”.

Mckerman (1998: 5), considera que a: “investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza a investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal.” Deste modo, a investigação é conduzida pelo investigador, que numa primeira para definir o problema, depois para especificar um plano de ação e finalmente para refletir, esclarecer e comunicar os resultados à comunidade de investigadores. Portanto, a investigação-ação é uma investigação científica, sistémica e autorreflexiva levada a cabo por práticos com o objetivo de melhorar a prática, que se processa de forma cíclica, o que proporciona o envolvimento e a responsabilidade do investigador na produção de mudanças inovadoras. O mesmo afirma Coutinho (2011) quando diz que: “a investigação-acção tem como objectivo a resolução de problemas, a procura de um saber e a mudança de ideias/ou práticas, contudo a sua realização depende do contexto onde vai ser realizada. Uma das suas principais características é a sua flexibilidade (nos processos metodológicos), isto é, possibilita que ao longo do processo de investigação se volte atrás as vezes que se justifiquem, assim como reinterpretar e contrastar com novas fontes que surjam ao longo do percurso da investigação. Esta flexibilidade permite, por exemplo, que os docentes tenham um papel activo na investigação tornando-se protagonistas dela”.

Relativamente à investigação-acção educacional, Grundy e Kemmis (1988: 321) afirmam que: “é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e desenvolvimento de políticas”.

Deste modo, as atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planeadas, implementadas e submetidas à observação, reflexão e a mudanças. Ao mesmo tempo, os participantes na ação são integralmente envolvidos em todas as atividades.

Lourenço, Oliveira e Monteiro (2004) fala-nos da importância da investigação-ação para o professor. Segundo o autor, a investigação-ação tem efeitos na prática do professor, tais como:

1. altera a concepção das suas capacidades e do papel que desempenha;
2. aumenta a auto-confiança e a auto-valorização;
3. aumenta a tomada de consciência dos problemas da sala de aula;
4. aumenta a disposição para a auto-reflexão;
5. altera os valores e crenças;
6. promove a congruência entre teorias das práticas e a sua aplicabilidade prática;
7. alarga as suas perspectivas em relação ao processo ensino/aprendizagem e à sociedade em geral.

Em suma, a investigação-ação pode orientar e promover o desenvolvimento profissional dos professores, pois estes tornam-se mais receptivos a mudanças nos seus comportamentos/attitudes se estiverem envolvidos numa investigação que, para além de provar que é necessário uma alteração dos comportamentos, também demonstra que isso pode ser feito.

1.4- A ética na investigação-ação

Qualquer investigação, em que o sustentáculo seja o ser humano, exige que o investigador coloque, a si mesmo, questões de natureza ética. Neste sentido, é necessário que se crie um adequado nível de confiança. Muitos autores defendem que se deve criar um pacto de confiança, ou seja, uma espécie de contrato entre investigador e investigado, que muitas vezes pode ser mesmo escrito. Ao investigador compete agir éticamente, que para Graue e Walsh (1998), citados por Máximo-Esteves (2008: 107), “significa agir no sentido do respeito pelos outros, o que, por seu lado, acarretou um sentimento de responsabilidade por parte do investigador”. O mesmo nos diz Denzin (1989), ao afirmar que “a obrigação primeira que não podemos esquecer é sempre para com as pessoas que estudamos e não para com o nosso projecto ou área de estudo. Deste modo, a primeira atitude a ter é informar os investigados sobre as finalidades e os objectivos da investigação.

De seguida devemos garantir que nada será traduzido ou publicado sem o consentimento dos participantes na investigação, ou seja, devemos garantir que os dados são confidenciais e ainda assegurar o direito à privacidade protegendo a identificação das pessoas, recorrendo por isso ao anonimato. Desta forma, sempre que se realiza um questionário ou uma entrevista, nunca devemos utilizar o nome ou outro tipo de identificação da pessoa em causa.

No entanto, é de referir que quando a investigação envolve crianças, as questões éticas adquirem maior importância. Assim, neste caso e segundo Máximo-Esteves (2008: 107) impõe-se, como condição primordial

“o prévio consentimento informado dos pais e/ou dos responsáveis pelas instituições onde vai decorrer a investigação. O princípio da responsabilidade ética e a garantia da salvaguarda dos seus direitos, interesses e sensibilidades são requisitos morais que requerem tanto mais a interpelação da consciência do investigador, quanto menor é a capacidade defensiva que as crianças têm”.

2. Técnicas de recolha de dados

2.1 - O inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um instrumento de investigação que tem por objetivo a recolha de informação com base na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Ghiglione e Matalon (1993: 119) afirmam que “a elaboração do questionário e a formulação de questões constitui uma fase fundamental no desenvolvimento do inquérito”. Hill (2005) refere também que “as questões colocadas abrangem um tema de interesse dos investigadores, não havendo interacção directa entre estes e os inquiridos”.

Na opinião de Ketele & Roegiers (1993: 35) o termo inquérito é entendido no sentido “(...) de um estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros”. Deste modo, torna-se essencial captar bem o objetivo a atingir, bem como o tipo de informação a recolher, ou seja, deve saber-se de forma precisa o que se procura, assegurando que as questões colocadas têm sentido. É ainda de referir que Quivy & Campenhoudt (1992: 190) defendem que o questionário é “(...) um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças, informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio”. Podemos assim afirmar que o questionário é um instrumento rigoroso e estandardizado, quer ao nível do texto, quer na sua ordem, ao mesmo tempo que é indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares. Quer isto dizer que aquando da elaboração de um questionário devemos ter em atenção alguns aspetos:

- definir a população que se pretende inquirir;
- definir os objetivos do questionário;
- definir a forma como vai ser aplicado;
- definir o que queremos perguntar;
- ter em atenção o tipo de questões a colocar;
- ter em atenção a ordem das questões (primeiro colocar questões simples e só depois as questões mais complexas);
- adequar a linguagem às características da população em estudo (questões claras, fáceis de interpretar).

É de referir ainda que as primeiras questões são muito importantes, uma vez que são elas que indicam às pessoas inquiridas o estilo geral do questionário, o género de resposta que se pretende e o tema que vais ser abordado. São estas questões que permitem estabelecer a relação entrevistador-entrevistado.

Como todas as outras técnicas de recolha de dados, o inquérito por questionário também tem algumas desvantagens, uma vez que pode limitar a investigação, pois perde-se muitos dados relativamente à forma como os inqueridos preenchem o questionário, assim como a taxa de devolução que pode ser muito baixa

2.2- A Observação

A observação é um processo que requer um ato de atenção e de inteligência dentro do campo perceptivo de que o observador dispõe, uma vez que este apenas deve selecionar a informação pertinente de uma vasto leque de informação recolhida. Esta é reforçada por Ketele & Roegiers (1993: 23), que afirmam que “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele”. Desta forma, a observação é um processo que tem como primeira função recolher informação imediata sobre o objeto tido em consideração e em função dos objetivos definidos.

Para Quivy & Campenhoudt (1992: 157) “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis”. Ao mesmo tempo, a observação pode ser considerada uma etapa intermédia entre a construção dos conceitos e das hipóteses, por um lado, e o exame dos dados utilizados para as testar, por outro. Através da observação é possível captar os comportamentos no momento exato em que ocorrem. Para isso, o investigador procede diretamente à recolha das informações sem se dirigir aos sujeitos observados, que não intervêm na produção da informação, ao mesmo tempo que o investigador regista diretamente as informações recolhidas. Para que seja mais fácil ao investigador, este deve estar envolvido no contexto social que vai estudar, de forma a facilitar a sua observação.

Segundo Bogdan & Biklen (1994: 90) “(...) a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados”. A mesma ideia é defendida por Vale (2000: 233) ao afirmar que “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, com aquilo que fez”.

Nesta investigação, a observação encontra-se agregada à avaliação, uma vez que o objetivo era proceder à avaliação dos alunos no domínio da leitura e da compreensão leitora.

2.3 - Notas de campo

As notas de campo são, segundo Máximo-Esteves (2008:88), “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções, efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”. Assim sendo, o principal objetivo das notas de campo é de registar situações vividas no momento em que decorre a investigação, de modo a estabelecer ligações entre os elementos que interagem no contexto em que decorre a investigação.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), as notas de campo, recolhidas por meio da observação, “devem ter uma parte descritiva e outra reflexiva”. Deste modo, a parte descritiva prende-se com o registo detalhado daquilo que ocorre, ou seja, a descrição física dos espaços, a reconstrução dos diálogos, das atividades, das atitudes e das ações. Por sua vez, com a parte reflexiva pretende-se que o investigador apresente o seu ponto de vista, as suas ideias, preocupações, sentimentos, especulações, problemas.

O momento em que decorre a anotação das notas de campo é também importante. Estas podem ser anotadas no momento em que decorre a ação ou após a ação ter decorrido. Assim, quando as notas de campo são anotadas no momento em que a ação está a decorrer podem ser de dois tipos: a) anotações condensadas, como palavras-chave, frases, abreviaturas, que posteriormente serão expandidas ou b) sob a forma de audiovisual sempre que o estudo exija maior fidelidade no registo do que está a acontecer. Por sua vez, quando as notas de campo são anotadas no momento após a ocorrência são anotações extensas, detalhadas e devidamente refletidas.

É de referir que preferencialmente deve optar-se por anotar as notas de campo no momento posterior à sua ocorrência, uma vez que o facto de estarmos a tomar notas influencia o comportamento dos intervenientes na investigação, uma vez que se sentem desconfortáveis e tendem a assumir os comportamentos esperados pelo investigador.

Nesta investigação optamos por registar notas de campo no momento em que decorria a ação, para depois serem discutidas com a professora titular da turma e passarmos ao registo de notas de campo mais detalhadas e pormenorizadas.

Convém referir que a observação realizada e as notas de campo obtidas (a partir da observação do comportamento e do desempenho dos alunos e dos contributos da professora e do par pedagógico) permitiram o cruzamento de dados para o melhor aprofundamento das conclusões a apurar.

3. Caracterização dos participantes no estudo

3.1 - A escola e o meio envolvente

Localizada na Cidade de Castelo Branco, o Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco iniciou a sua atividade a 25 de Setembro de 1995. A zona onde se localiza a sede do Agrupamento tem cerca de 2000 habitantes e tem-se verificado um constante desenvolvimento das suas infraestruturas. Do património cultural que envolve as imediações da instituição destacam-se: Ermida da Nossa Senhora de Mércules, Ermida de São Martinho e a Ermida de Sant'Ana. Destaca-se ainda a proximidade com a Escola Superior Agrária de Castelo Branco, a ETEPA (Escola Tecnológica e Profissional Albicastrense) bem como com outras instituições de ensino público como a Escola da Boa Esperança e ensino privado como o Pimpão - Centro de Educação para a Infância. Relativamente a outras infraestruturas de carácter sociocultural, nesta zona, uma vez que apenas existe uma Associação nas imediações do Agrupamento e que representa um elo de ligação entre a comunidade local e a escola. Nas imediações da escola podemos ainda encontrar várias habitações, na sua maioria moradias, 5 cafés e 1 restaurante. Relativamente às vias de acesso à escola, podemos constatar que se encontram em bom estado. A figura 3 mostra o mapa do meio circundante à escola, e especificamente a delimitação do espaço da escola, onde é possível ver as instalações da escola, ainda que muito limitadamente.

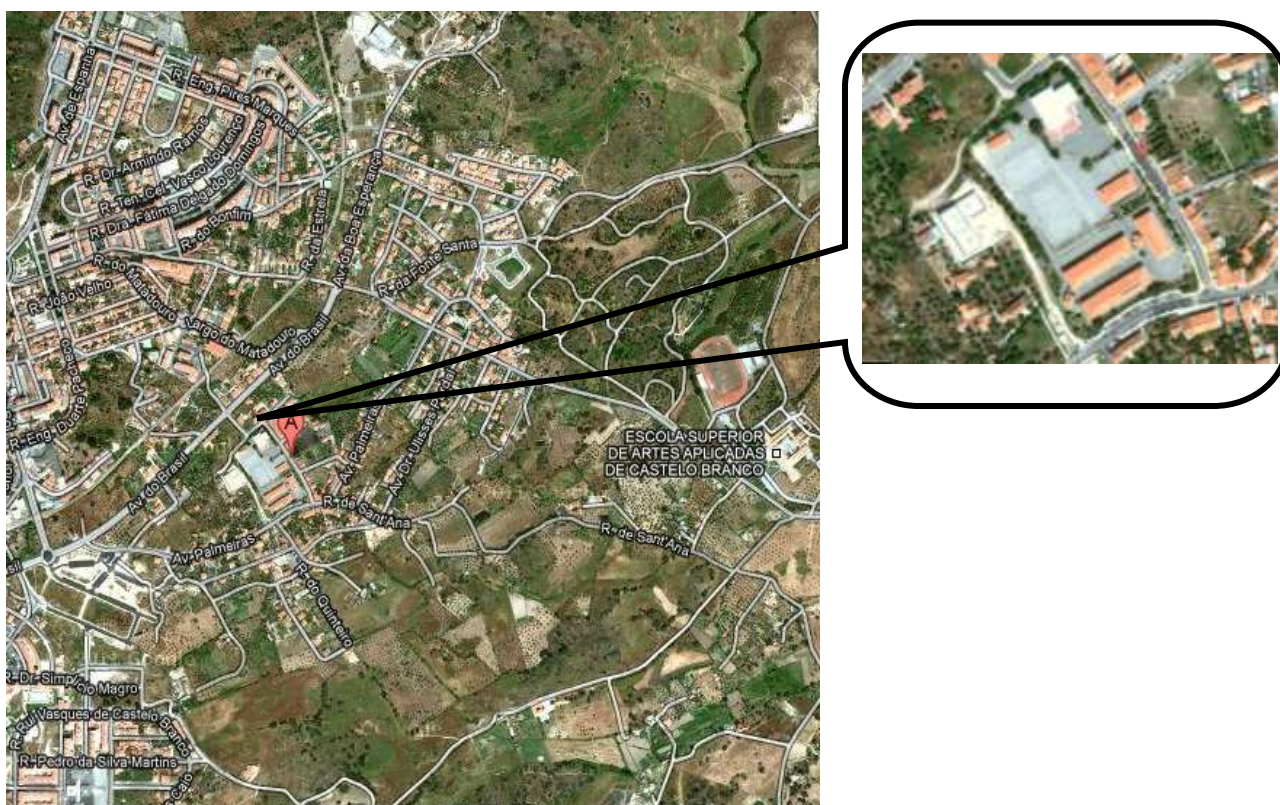


Figura 3 - Mapa do meio circundante à escola

O Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco tem como principais finalidades a formação integral dos seus alunos através de uma educação de qualidade, o desenvolvimento das literacias em áreas fulcrais como a leitura, a matemática e as TIC, que já concedeu diversos prémios aos alunos da instituição, e criar e introduzir hábitos e estilos de vida saudáveis. Neste sentido, o Agrupamento pretende a construção de uma escola de qualidade. Podemos salientar que esta instituição se preocupa com o ambiente e que dispõem de ecopontos em toda a escola. No entanto, não possui qualquer tipo de acesso para crianças com deficiência, pois não existem rampas de acesso aos diferentes blocos, sendo todos estes acessos feitos por escadas. O Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco dispõe de uma diversidade de recursos materiais, dos quais podemos destacar 33 salas de aula, dois campos de jogos, um pavilhão gimnodesportivo, uma sala de audiovisuais, três salas de informática, uma sala de convívio para alunos e uma estação meteorológica. Possui, ainda uma sala de educação especial destinada a dar apoio a crianças com necessidades educativas especiais.

Relativamente aos serviços disponíveis, podemos destacar o refeitório, o bufete, a papelaria, a reprografia, a biblioteca, a secretaria, o serviço de Ação social escolar e o serviço de psicologia e orientação. Podemos ainda referir que no 1º Ciclo a Componente de Apoio à Família (CAP), que funciona das 7:30 h às 8:30h e das 17:30h às 19:30h, bem como as Atividades Extra Curriculares (AEC) que se encontram à disposição da família e das quais podemos destacar o inglês, a música, a atividade física, a EVT, o apoio ao estudo, a formação cívica e moral.

No entanto, não podemos deixar de destacar os projetos existentes na escola e que lhe dão reconhecimento a nível local e nacional. Assim, podemos destacar: “Projeto Crescer com + Saúde”, “Projeto +”, “Escola + Amiga do Ambiente”, “Educação para os media”, “Plano Nacional de Matemática”, “Plano Nacional de Leitura”, “Projeto Comenius”, “Desporto Escolar”, “Projeto B+”, “Orientação Vocacional” e o “Projeto Acontece História”. Devemos salientar o projeto “Educação para os media” que surgiu da necessidade de educar os alunos relativamente ao media, dos quais são consumidores passivos e que tem como principais objetivos:

- Cultivar o sentido de rigor e objetividade;
- Promover o espírito crítico;
- Fomentar a escrita objetiva;
- Desenvolver a capacidade criativa;
- Desenvolver competências ao nível da compreensão/expressão escrita.

É ainda importante salientar o projeto “Plano Nacional de Leitura”, desenvolvido a nível nacional e que tem como principais finalidades:

- Alargar e diversificar as ações promotoras de leitura em contexto escolar, na família e em outros contextos sociais;
- Estimular nas crianças e jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura, designadamente nas salas de aula, biblioteca e na família;
- Criar oportunidades de leitura para as crianças, jovens e adultos que requerem meios específicos de leitura;
- Reforçar a promoção da leitura em espaços convencionais de leitura, designadamente na biblioteca;

- Criar oportunidades de leitura e contacto com os livros em espaços não convencionais de leitura;
- Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional;
- Introduzir hábitos de leitura autónoma, a partir das atividades de leitura orientados;
- Conduzir a uma competência sólida no domínio da leitura (compreensão e interpretação).

Existem ainda diversos clubes que proporcionam uma diversidade de experiências aos alunos, tais como o clube de música, de teatro, de dança, de ciência, de fotografia digital, de matemática, de aprender fazendo, da leitura, de jornalismo, de produções e da Europa/meteor-escola.

3.2 - A turma

A turma onde se desenvolveu a investigação era composta, inicialmente por vinte e seis alunos, dos quais dezasseis são do sexo masculino e dez do sexo feminino, todos com idades compreendidas entre os sete e oito anos de idade. No entanto, quando a investigação se iniciou, um dos alunos, do sexo masculino, tinha sido transferido de escola, pelo que a turma era composta apenas por vinte e cinco alunos. De acordo com a informação cedida pela professora titular da turma, esta é uma turma heterogenia que comporta alguns alunos com dificuldades, de entre os quais se destaca um aluno com bastante dificuldade ao nível da leitura. No entanto, ainda antes da implementação das atividades um dos alunos foi transferido para outra instituição de ensino, passando a turma a ser composta apenas por vinte e cinco alunos, dos quais quinze são do sexo masculino e dez são do sexo feminino.

No que diz respeito à nacionalidade dos alunos todos eles são de nacionalidade portuguesa. De acordo com informações recolhidas junta da professora titular e na observação realizada, podemos constatar que existem alguns alunos com problemas ao nível do comportamento que muitas vezes destabilizam os restantes elementos da turma. No entanto, podemos referir, através da observação que se efetuou, que todos os alunos da turma têm um bom relacionamento entre si e têm desenvolvido um grande espírito de entre ajuda.

Relativamente ao estrato social dos alunos podemos afirmar que a maioria faz parte da classe média e média/alta. Podemos ainda constatar que a maioria dos pais se encontra no ativo, mas existem alguns pais desempregados, apesar de serem uma minoria. No entanto, quase todos têm acesso e utilizam as novas tecnologias, nomeadamente, a internet em que 96% dos pais utilizam.

Relativamente às habilitações académicas dos pais (gráfico 1), verifica-se que no caso do pai, a maioria são licenciados (23%), mas que também existe um valor significativo (19%) que tem o 9º ano de escolaridade e que 15% tem o 12º ano de escolaridade. Já relativamente à mãe, a maioria ou tem o 12º ano (37%) ou é licenciada (33%).

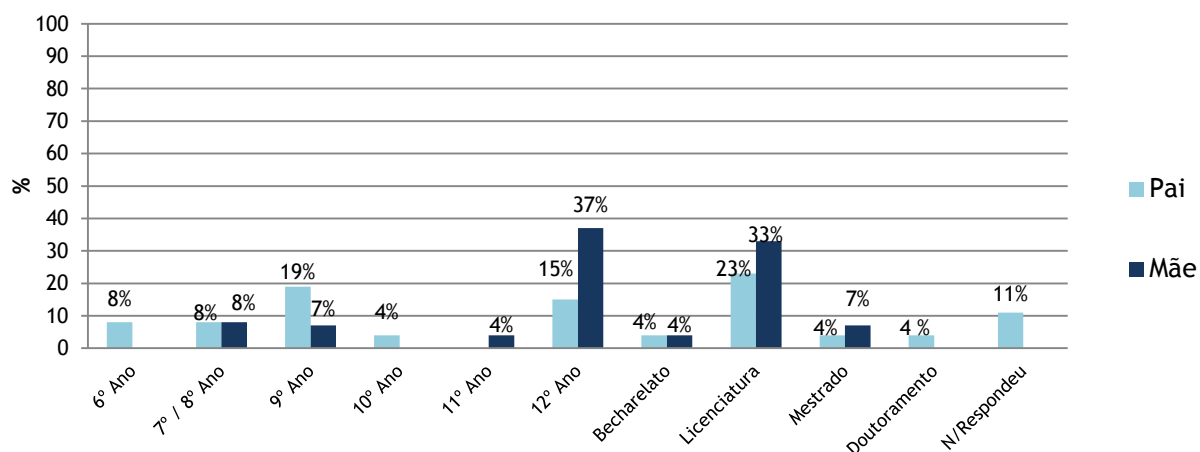


Gráfico 1 - Habilitações académicas dos pais

Relativamente à distribuição da idade dos pais (gráfico 2), podemos verificar que têm entre 25 e 50 anos. Verificamos também que relativamente ao pai, a maioria tem entre 40 e 45 anos (41%). Já no caso da mãe, a maioria tem entre 35 e 40 anos (38%) ou entre 30 e 35 anos (31%).

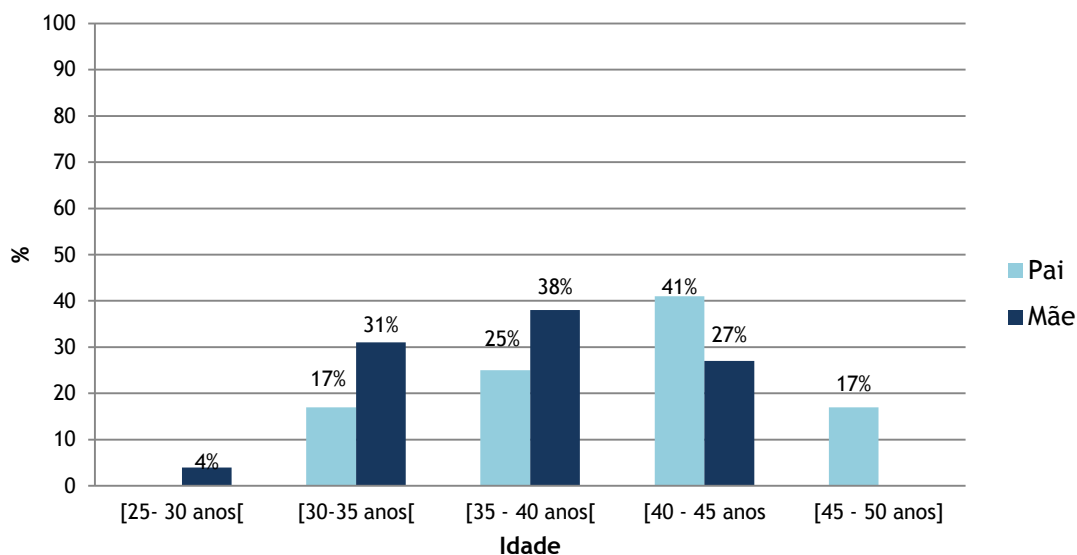


Gráfico 2 - Distribuição da idade dos pais

As atividades letivas têm início às 8:30h e terminam às 15:15h, sendo que durante a manhã têm um intervalo de 20 minutos entre as 10:00h e as 10:20h. A pausa para almoço é das 11:50h às 13:45h. No entanto, das 15:15h às 17:35 os alunos têm atividades extra curriculares como música, inglês, atividade física, ITIC, apoio ao estudo e educação moral religiosa e católica (Figura 4). De salientar que as atividades extra curriculares não são obrigatórias, competindo aos encarregados de educação a escolha das mesmas.

Ano lectivo: 2011 - 2012

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:30 - 09:15	LP	S26	Mat.	S26	LP	S26	Mat.	S26	LP	S26
09:15 - 10:00	LP	S26	Mat.	S26	LP	S26	Mat.	S26	LP	S26
10:20 - 11:05	Mat.	S26	LP	S26	Mat.	S26	LP	S26	Mat.	S26
11:05 - 11:50	Mat.	S26	LP	S26	Mat.	S26	LP	S26	Expressão	S26
12:00 - 12:45										
12:45 - 13:30										
13:45 - 14:30	Estudo m	S26	Estudo m	S26	Expressão	S26	Expressão	S26	Estudo m	S26
14:30 - 15:15	Estudo m	S26	Estudo m	S26	Expressão	S26	Expressão	S26	Estudo m	S26
15:15 - 16:00	Ing.	S26	Expressão	S26	EM	S26	EM	S26	ACT. FIS/	GIN
16:05 - 16:50	ACT. FIS/	GIN	APOIO ES	S26	Ing.	S26	EMRC	S26	APOIO ES	S26
16:50 - 17:35	IA		IA		ACT. FIS/	GIN	ITIC	S19	EM	S26
17:35 - 18:20										

Entrada em vigor: 14/9/2011

Data de validade: 31 de Agosto de 2012

Figura 4 - Horário da turma em estudo

3.3 - Contextualização da prática supervisionada

Após a caracterização da escola e do meio envolvente, torna-se pertinente fazer uma contextualização de toda a prática supervisionada. Deste modo, iniciamos a nossa prática com duas semanas de observação e adaptação à turma e ao contexto educativo em que estávamos inseridos. Durante estas duas semanas observávamos a dinâmica da turma e começamos a implementar pequenas tarefas sugeridas pela professora titular da turma. Ao mesmo tempo, familiarizámo-nos com o contexto educativo onde nos encontrávamos e com os alunos, começando a criar uma relação de proximidade com os alunos. Após estas semanas de observação iniciamos a prática supervisionada com uma semana de grupo, visto que nos encontrávamos em pares pedagógicos. Estas iniciativas tiveram como preocupação a facilitação da integração dos alunos na prática e no desenvolvimento de atividades. Após esta semana, iniciaram-se as semanas de prática individual, de forma intercalada, ou seja, as semanas foram distribuídas pelos dois alunos de prática supervisionada, num total de cinco semanas individuais a cada um dos elementos do grupo. Foram ainda desenvolvidas mais duas semanas de grupo: uma antes da interrupção letiva do Natal e outra na última semana de prática (14 a 16 de fevereiro de 2012).

Para cada uma das semanas desenvolvidas, quer em grupo, quer individualmente, foi realizada uma reflexão semanal, em que se pretendia fazer uma breve abordagem do desenvolvimento das atividades, bem como fundamentar teoricamente as estratégias/materiais selecionados de acordo com a temática/objetivos de cada semana.

Deste modo, as atividades relacionadas com esta investigação foram desenvolvidas com diferenças temporais devido ao facto das semanas de estágio não terem sido sequenciadas e também devido às interrupções letivas. Seguidamente será apresentado um calendário do desenvolvimento da prática supervisionada, que pode ser visualizado nos quadro que se seguem.

Semanas de observação	Data
1ª Semana de observação	25 a 27 de outubro de 2011
2ª Semana de observação	02 a 03 de novembro de 2011

Quadro 1 - Calendarização das semanas de observação

Semanas de grupo	Data
1º Semana de grupo	08 a 10 de novembro de 2011
2º Semana de grupo	13 a 15 de dezembro de 2011
3º Semana de grupo	14 a 16 de fevereiro de 2012

Quadro 2 - Calendarização das semanas de grupo

Semanas individuais	Data
1º Semana individual	22 a 24 de novembro de 2011
2º Semana individual	06 a 07 de dezembro de 2011
3º Semana individual	10 a 12 de janeiro de 2012
4º Semana individual	24 a 26 de janeiro de 2012
5º Semana individual	07 a 09 de fevereiro de 2012

Quadro 3 - Calendarização das semanas individuais

Interrupções letivas	Data
Interrupção do Natal	16 de dezembro de 2011 a 02 de janeiro de 2012 (inclusive)

Quadro 4 - Calendarização das interrupções letivas

4. Análise dos dados e discussão dos resultados

4.1- Procedimentos metodológicos

“um procedimento é uma forma de progredir e, direcção a um objectivos. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação” (Quivy & Campenhoudt; 1992: 22).

Para a promoção de uma adequada investigação, a investigadora deve ser precisa na forma como se desenvolveu todo o processo de investigação, bem como referir as etapas que conduziram à obtenção das autorizações requeridas à instituição para efetuar o estudo, bem como as etapas que permitiram a colheita dos dados. Para o efeito passa-se a apresentar as etapas da presente investigação:

✓ Iniciou-se o estudo com a apresentação do projeto para a sua aprovação em Conselho Técnico-Científico.

✓ Após a aprovação, procedeu-se à revisão de literatura e respetivo tratamento das temáticas em análise. Este processo foi implementado ao longo de todo o trabalho, de modo a aprofundar os conhecimentos relativos às temáticas em análise.

✓ Estabelecemos contacto formal com a instituição de ensino, onde foi solicitada autorização ao diretor da escola através de uma carta (Anexo I) e à qual foi anexada uma cópia do projeto submetido a aprovação.

✓ Consultaram-se e analisaram-se os documentos oficiais da escola (projeto curricular de escola, projeto educativo, projeto curricular de turma), bem como os dados individuais de cada aluno.

✓ Solicitou-se autorização à professora titular da turma para a recolha dos dados (procedimento ético).

✓ Elaboração dos questionários para poderem ser validados por especialistas (Anexo II).

✓ Validação dos questionários por especialistas. Para a validação dos questionários foram escolhidos profissionais das duas áreas em que o estudo estava inserido, baseado nos seguintes critérios: **especialista da área das TIC** para verificar a pertinência das questões relacionadas com as competências digitais que os alunos possuem/devem possuir enquadradas no 1º Ciclo do Ensino Básico; **professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**: por terem um maior conhecimento sobre a linguagem mais adequada à realização das questões e por estarem estreitamente ligados com os alunos e com a prática docente no âmbito das TIC. Torna-se ainda importante salientar que no processo de validação dos questionários foram tidos em conta os seguintes critérios:

- **clareza**: se as questões eram esclarecedoras ou se poderiam levantar algumas dúvidas relativamente à sua interpretação;

- **aplicabilidade**: se as questões se aplicavam ao propósito para o qual estava a ser desenvolvido o instrumento de recolha de dados;
 - **poder discriminativo**: se as questões se encontravam separadas por categorias;
 - **necessidade de decisões subjetivas**: se as questões colocadas podem levar a respostas subjetivas;
 - **redundâncias**: se as questões se repetem em relação aos assuntos;
 - **capacidade de classificação**: se as questões têm poder de classificar os resultados.
- ✓ Aplicação dos questionários a um grupo de cinco crianças com características semelhantes às crianças do estudo (do mesmo nível de ensino (2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico) e com idades compreendidas entre os sete e oito anos), sendo que estes alunos não fazem parte da população em estudo.
- ✓ Solicitou-se autorização aos pais para a realização dos questionários por parte dos seus educandos (procedimento ético) (Anexo III).
- ✓ Realizámos os questionários aos alunos (Anexo IV).
- ✓ Realizámos a avaliação da leitura antes da implementação das atividades propostas pelo estudo.
- ✓ Realizamos as atividades relativas ao tema: leitura assistida por computador, de acordo com o seguinte cronograma:

Experiência de aprendizagem	Data
Aplicação dos questionários.	16 de novembro de 2011
Avaliação da leitura (Anexo V).	17 de novembro de 2011
Aplicação da primeira tarefa de aprendizagem (Anexo VI): <ul style="list-style-type: none">- Leitura da história “O Tomás já não cabe nos calções”, projetada em PowerPoint (Anexo VII);- Diálogo com os alunos para assegurar a compreensão do texto (registo de notas de campo):<ul style="list-style-type: none">- Reconto oral da história por parte dos alunos;- Realização de um guião de interpretação do texto (Anexo VIII).	22 de novembro de 2011
Aplicação da segunda tarefa de aprendizagem (Anexo IX): <ul style="list-style-type: none">- Leitura do livro “Porque é que os animais não conduzem?” (suporte papel/impresso);- Apresentação das ilustrações do livro (suporte papel/impresso).- Levantamento, aos alunos, de questões de interpretação	10 de janeiro de 2012

do texto oralmente.	
Aplicação da terceira tarefa de aprendizagem (Anexo X): <ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história “A Praia dos Sonhos”, projetada em PowerPoint (Anexo XI); - Apresentação e exploração do livro “A praia dos sonhos” (suporte papel/impresso); - Realização de um guião de interpretação do texto (Anexo XII). Avaliação da leitura.	24 de janeiro de 2012

Quadro 5 - Calendarização do desenvolvimento da investigação

NOTA: As diferenças temporais entre as datas da aplicação das tarefas de aprendizagem prendem-se com a distribuição das semanas de prática supervisionada pelos dois alunos estagiários e ainda com as interrupções letivas, nomeadamente a interrupção do natal.

✓ Procedemos ao registo de notas de campo durante todas as atividades, através da observação do desempenho dos alunos e da opinião recolhida junto da professora titular da turma e do par pedagógico.

✓ Realizámos a avaliação da leitura depois da implementação das tarefas de aprendizagem, para confrontar com a avaliação inicial e com a opinião da professor titular da turma e do par pedagógico.

✓ Realizamos o tratamento, análise e interpretação dos dados obtidos e a respetiva triangulação dos dados obtidos através dos diferentes instrumentos.

✓ Realizou-se a revisão final de literatura.

✓ Por fim, refletimos sobre a importância do estudo para a prática profissional, quais as limitações a apontar relativamente a este estudo e apresentação de algumas sugestões para estudos futuros na mesma área.

4.2 - Técnicas de tratamento dos dados

“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen; 1994: 50).

Na sequência da identificação dos processos metodológicos e das técnicas de recolha de dados abordadas anteriormente, procedeu-se à análise e apresentação dos dados obtidos.

Para Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados é um processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que se foram acumulando durante a investigação. A análise dos dados foi um processo sistemático e contínuo de estruturação que foi feito à medida que os mesmos iam sendo recolhidos.

Relativamente à análise dos dados, Wolcott (1994), citado por Vale (2004) refere três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados:

- As descrições que corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originam registados pelo investigador;

- A **análise** que é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e identificar fatores chave;

- A **interpretação**, que diz respeito ao processo de obtenção de significados e ilações a partir dos dados obtidos.

Ao proceder à análise dos dados houve a preocupação de ler todos os registos mais do que uma vez, nomeadamente, as notas de campo, que foram ainda discutidas com a professora titular da turma, sendo realizada a transcrição de todos os registos. O material foi organizado para a realização de uma análise pormenorizada e indutiva.

Recorremos à estatística descrita para efetuar a análise dos dados recolhidos através dos questionários. Desta forma, apresentaremos os dados sobre a forma de gráficos circulares e de barras, onde são expressas as frequências relativas (em percentagem), que expressam o número de vezes que uma determinada variável assume esse valor.

A avaliação da leitura que foi feita recorrendo a grelhas de avaliação fornecidas pela professora titular de turma, onde foi atribuído a cada aluno uma letra do alfabeto, de modo a manter a confidencialidade e anonimato dos alunos.

4.3 - Triangulação dos dados

A validade e fiabilidade de um estudo depende muito da forma como este é implementado, uma vez que o investigador é o ator principal na recolha e interpretação dos dados.

Os questionários utilizados foram validados por um grupo de especialistas e por um grupo de crianças com características semelhantes aos participantes no estudo e a grelhas de avaliação da leitura foram fornecidas pela instituição de ensino onde decorreu a investigação. Relativamente às notas de campo foram discutidas com a professora cooperante responsável pela turma onde decorreu a investigação, de forma a dar-lhe maior sentido e para poderem ser complementadas e contrastadas. Estes procedimentos tiveram como objetivo primordial introduzir rigor e validade ao estudo.

O facto de se utilizarem técnicas de recolha de dados diferenciadas permite o cruzamento das informações obtidas nos vários métodos e através de diferentes instrumentos, para assegurar a validade do estudo.

Duarte (2009: 10) refere que o termo triangulação começou a ser construído na área da psicologia por Comphell e Fiske, que se propuseram completar e testar empiricamente os resultados obtidos, utilizando diferentes técnicas quantitativas, de modo a determinar o grau de convergência e como indicador da validade dos resultados da investigação. Do mesmo modo, Coutinho (2008: 9) afirma que a triangulação consiste na combinação de dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais complexa do fenómeno a analisar. Deste modo, a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, através de diferentes estratégias, melhora a validade dos resultados e por conseguinte torna o estudo fiável.

Na opinião de Flick (1998: 229), citado por Coutinho (2008: 9) são propostos diferentes protocolos de triangulação:

- **Triangulação das fontes de dados**, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes;
- **Triangulação do investigador**, em que entrevistadores/investigadores diferentes procuram detetar desvios derivados da influência do fator “investigador”;
- **Triangulação da teoria**, em que se abordam os dados partindo de perspectivas teóricas e hipóteses diferentes;
- **triangulação metodológica**, em que, para aumentar a confiança nas suas interpretações, o investigador faz novas observações diretas com base em registos antigos, ou múltiplas combinações metodológicas.

Deste modo, e no caso específico deste estudo, proceder-se-á à triangulação das fontes de dados, através do confronto dos dados obtidos pelas diferentes fontes: notas de campo, observação, da opinião da professora titular da turma e do par pedagógico e do questionário feitos aos alunos.

4.4 - Análise e interpretação dos dados

Na sequência dos processos metodológicos referidos anteriormente, procede-se à apresentação e análise dos dados recolhidos junto dos alunos. Ao tornar os dados visíveis, torna-se imediato o confronto e comparação.

Grande parte do estudo centra-se na observação e registo sistemático do que foi observado e considerado relevante para a investigação. Todas as notas de campo, questionários, avaliações da leitura seguem uma ordem cronológica, permitindo observar alguma evolução no comportamento dos alunos ao longo da investigação.

Salienta-se ainda que todas as atividades foram desenvolvidas na área da Língua Portuguesa, uma vez que um dos objetivos do estudo é investigar se a motivação, as aprendizagens e a aquisição de competências para a leitura é maior quando utilizamos livros em suporte digital.

Passaremos de seguida à apresentação e análise dos dados estatísticos, recolhidos através dos questionários e à descrição de todas as tarefas de aprendizagem implementadas.

4.4.1 - Análise estatística dos questionários

Após a validação dos questionários por um júri de especialistas, à alteração dos mesmos de acordo com as sugestões dos especialistas, procedemos à aplicação dos mesmos junto da turma onde estava a ser desenvolvido o estudo. O questionário encontra-se dividido por duas secções: a secção “A”, que diz respeito à identificação dos alunos (sexo e idade) e a secção “B” relacionada com as competências digitais dos alunos.

A análise estatística dos dados foi realizada recorrendo à estatística descritiva. Assim. Procedemos de seguida à apresentação dos gráficos relativos a cada uma das questões do questionário.

Relativamente às duas primeiras questões colocadas no questionário realizado aos alunos, pretendia-se realizar a caracterização da população em estudo através da sua distribuição por sexo e faixa etária (idade). Desta forma, verificamos que a totalidade dos alunos tem sete anos de idade. Relativamente ao sexo, podemos verificar que 60% dos alunos é do sexo masculino e que 40% são do sexo feminino (gráfico 3).

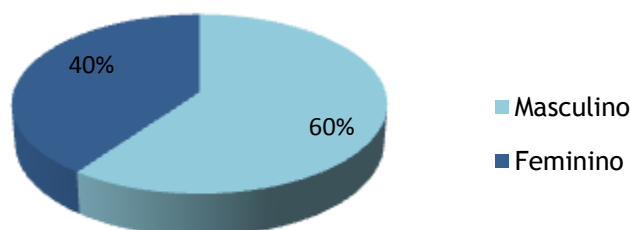


Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por sexo

Quando questionados, todos os alunos afirmaram possuir computador em casa, com acesso à internet e que todos utilizam o computador, quer seja o computador pessoal dos pais ou o seu próprio computador, uma vez que todos os alunos adquiriram o “Magalhães” no âmbito do projeto e-Escolinhas. No entanto, nem todos conseguem utilizar o computador sem ajuda. Verificou-se que apenas 20% dos alunos utiliza o computador acompanhado pelo pai, pela mãe ou por irmãos mais velhos. Estes alunos revelaram que eram ajudados em jogos, a escrever textos, a aceder à internet, a utilizar o paint e a conhecer as “partes” do computador (rato, teclado, monitor...). Desta forma, verifica-se que a maioria dos alunos, 80% utiliza o computador sozinho, o que revela que estes alunos possuem competências digitais que lhes proporciona um nível de autonomia adequado (gráfico 4).

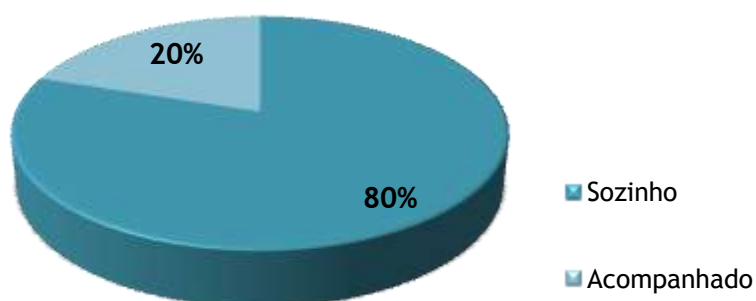


Gráfico 4 - Modo como os alunos utilizam o computador

O gráfico 5 apresenta as respostas dos alunos obtidas na questão 8, relacionada com as atividades que os alunos executam no computador. Foi possível verificar que as atividades que mais cativam as crianças são os jogos, sendo que nem sempre estes jogos (39%) sejam didáticos, mas apenas um “jogo de luta”, de “corrida de carros” ou mesmo de “princesas”. Também verificamos que em seguida vem a pesquisa na internet, com 20% das respostas. Verificou-se ainda que 15% dos alunos gosta de ler livros digitais o que é muito importante para o nosso estudo. Foi possível, posteriormente e em ambiente informal, questionar os alunos sobre as razões que os levava a ler livros digitais e quais os livros digitais que liam, o que permitiu concluir que estes liam por iniciativa própria, o que revela que têm prazer em ler e liam sobretudo os livros disponíveis na Biblioteca digital do Plano Nacional de Leitura (Anexo XIII). Contudo, espera-se que no final do estudo, se tenha despertado, de forma generalizada, o gosto de mais crianças para a leitura digital. Segue-se a utilização do computador para estudar (9%) e para a realização de trabalhos - TPC (8%). De salientar que 9% dos alunos afirmaram que utilizam o computador ainda para a realização de outras atividades como enviar *emails*, realizar apresentações em PowerPoint ou ouvir música.

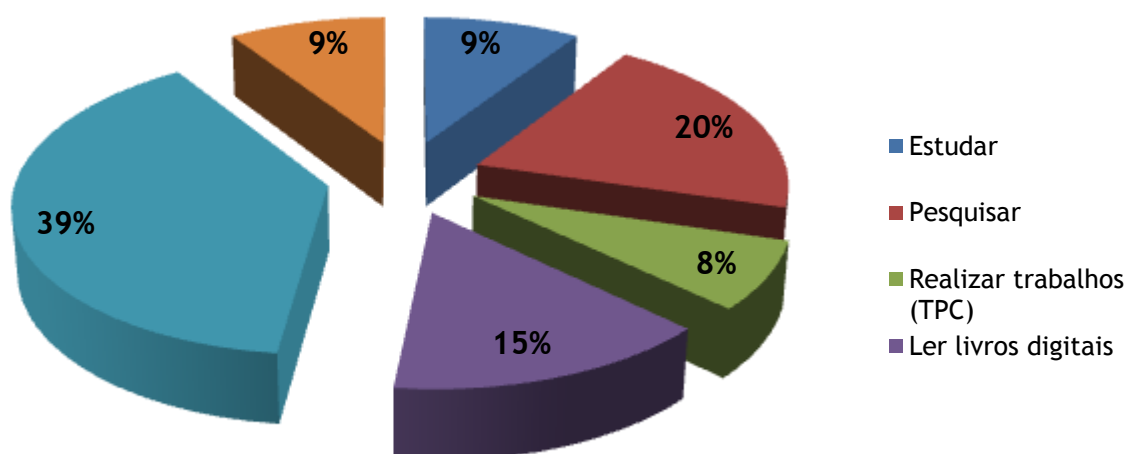


Gráfico 5 - Atividades que os alunos executam no computador

Procedemos ainda à recolha de dados, em ambiente informal, para completar as respostas dadas nos questionários, uma vez que dada a idade dos alunos, as questões tinha de ser simples e objetivas. Deste modo, procuramos recolher mais dados relacionados com as atividades que os alunos mais gostam de executar no computador. Desta forma, concluímos que os alunos utilizam o computador para estudar os temas relacionados com as áreas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico: Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática. Concluímos ainda que esse estudo é feito através da pesquisa na internet de informação complementar sobre os temas trabalhados nas aulas ou através de jogos didático de pergunta-resposta. No entanto, quando realizam pesquisas na internet, muitos alunos não o fazem sozinhos, ou porque necessitam da ajuda de um adulto, ou porque têm dificuldade em selecionar a informação que é importante, o que é natural dado o ano de escolaridade em que se encontram (2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico). O mesmo acontece quando utilizam o computador para realizar trabalhos (TPC), pois afirmaram que quase sempre são supervisionados por um adulto, que os ajuda ou simplesmente corrige o que fazem, sendo estes trabalhos normalmente de escrita de texto em Word ou pesquisa na internet. Relativamente aos livros digitais, os alunos afirmaram ler livros da Biblioteca digital do Plano Nacional de Leitura, disponíveis na internet, uma vez que tiveram conhecimento destes livros nas aulas de ITIC e através do projeto “Plano Nacional de Leitura” desenvolvido na escola e que lhes proporcionou o contacto com esta forma de ler.

A última questão colocada aos alunos relacionava-se com as competências que os alunos possuíam em utilizar o computador (gráfico 6). Podemos verificar que 84% dos alunos sabem como ligar e desligar o computador, 92% dos alunos conseguem utilizar o rato do computador, 96% dos alunos conseguem utilizar o teclado do computador, 84% dos alunos conseguem aceder à internet sozinhos, mas que em contrapartida, só 60% dos alunos conseguem fazer pesquisas na internet. Isto revela que os alunos conseguem iniciar o *browser* que lhes permite aceder à internet, mas não conseguem realizar uma pesquisa sem ajuda, porque ainda revelam alguma dificuldade em selecionar a informação correta. Foi ainda verificado que nem todos os alunos conseguem escrever textos no computador, mas sendo apenas 12% dos alunos que não conseguem

executar esta tarefa, contrapondo-se a 88% que consegue desempenhar esta tarefa sem dificuldades e que nem todos conseguem utilizar o *paint* (programa que permite desenhar), pelo que é utilizado por 80% dos alunos.

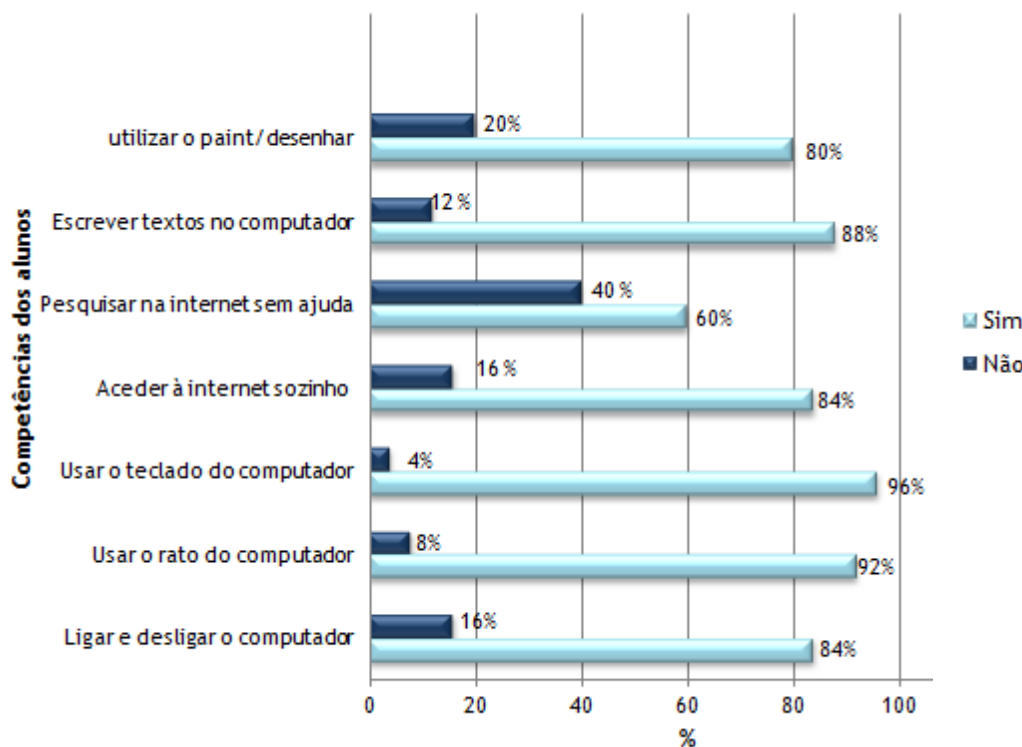


Gráfico 6 - Competências dos alunos no uso do computador

Apesar da maioria dos alunos possuírem competências digitais e dominarem o funcionamento e o uso do computador, verificamos que existem atividades que lhes causam mais dificuldades, nas quais são acompanhados de um adulto.

Podemos, ainda, confirmar que a maioria dos alunos domina facilmente o computador, o que vem provar que as crianças começam a utilizar as tecnologias cada vez mais, pois são nativos digitais, na medida em que têm contacto com as tecnologias, nomeadamente o computador desde muito cedo, começam muito antes de entrarem na escolarização. No entanto, verificou-se ainda que já existe uma percentagem significativa de crianças a interessarem-se pela leitura digital (15%), o que, de certa forma, vem ao encontro dos objetivos desta investigação.

4.4.2 - Sessões de intervenção

O trabalho desenvolvido ao longo das sessões de intervenção foi registado, incluindo as planificações de todas as sessões, as participações, assim como a avaliação/reflexão realizada em parceria pedagógica (professora titular de turma, investigadora e par pedagógico).

Foi realizado um trabalho em parceria, ao longo de todas as sessões, entre a docente da turma, a investigadora e o seu par pedagógico, para a produção das planificações de cada sessão e a sua avaliação/reflexão.

A operacionalização desta metodologia passou por, no final de cada sessão, a professora da turma, a investigadora e o seu par pedagógico se reunirem para avaliar e refletir sobre o modo como decorreu a atividade e sobre a avaliação feita aos alunos.

É, ainda, importante referir que houve uma alternância na utilização do suporte de leitura. Deste modo, na primeira sessão de intervenção foi utilizado um livro em suporte digital (PowerPoint), na segunda sessão foi utilizado um livro em suporte papel (impresso) e na terceira e última sessão foi utilizado novamente um livro em suporte digital (PowerPoint). Com esta alternância pretendeu-se fazer uma comparação entre os dois suportes, de modo a verificar qual o que mais motivava os alunos e lhes proporcionava uma melhor aprendizagem, podendo, desta forma comparar os resultados obtidos, através da observação, nas sessões implementadas.

4.4.2.1 - Avaliação inicial da leitura

No dia 17 de novembro de 2011 foi a data em que se realizou a primeira avaliação da leitura. Esta avaliação de diagnóstico realizou-se de forma subtil para evitar o efeito novidades e para que os alunos não se sentissem desconfortáveis com a avaliação a que estavam a ser sujeitos. O facto de se ter realizado antes do início da intervenção, por parte da investigadora, teve por objetivo identificar as fragilidades/dificuldades dos alunos, bem como permitiu verificar as competências de cada aluno no domínio da leitura e da compreensão leitora. Ao mesmo tempo, esta avaliação permite realizar uma comparação entre os resultados iniciais (antes da implementação das tarefas de aprendizagem de leitura digital) e os resultados obtidos após as sessões de intervenção, de modo a avaliar as aprendizagens dos alunos na sequência da utilização das TIC no domínio da leitura.

Quando todo o grupo já se encontrava preparado para iniciar o dia de trabalho, foi distribuída, a cada aluno, a ficha de avaliação de Língua Portuguesa do mês de novembro (Anexo V). Após todos os alunos terem a ficha de avaliação, foi dada indicação para que realizassem a leitura silenciosa do texto, tendo sido dado aproximadamente cinco minutos para esta tarefa.

Seguidamente iniciou-se a avaliação da leitura. Foi pedido aos alunos para lerem o texto em voz alta. Esta leitura não seguiu uma ordem específica, tendo os alunos sido escolhidos aleatoriamente para ler uma parte do texto até todos os alunos terem lido. De modo a não intimidar os alunos, a investigadora encontrava-se posicionada no fundo da sala, onde tomava notas sobre a avaliação, ao mesmo tempo que preenchia a grelha de avaliação da leitura cedida

pela professora titular da turma. De acordo com a grelha fornecida, os alunos eram avaliados de acordo com quatro itens: voz (clara ou pouco clara); tom (expressivo ou inexpressivo); ritmo (lento, moderado ou rápido e ainda adequado ou inadequado) e articulação (deficiente, razoável ou boa).

Após realizada a avaliação da leitura dos alunos, procedeu-se à avaliação da sua compreensão leitora. Os alunos iniciaram a resolução da ficha de avaliação, onde responderam a questões de interpretação do texto de modo a avaliar a sua compreensão leitora. A avaliação realizada pela investigadora foi depois discutida com a professora titular da turma e registada (Tabela 1).

	Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
Voz	Clara		X	X	X	X	X		X	X	X	X			X		X	X	X		X	X	X		X	X
	Pouco Clara	X						X					X	X		X				X				X		
Tom	Expressivo		X	X	X	X	X		X	X	X	X			X		X	X	X	X	X		X		X	X
	Inexpressivo	X						X					X	X		X						X		X		
Ritmo	Lento	X						X					X	X		X				X				X	X	
	Moderado			X	X		X		X	X	X		X		X			X			X	X	X			X
	Rápido		X			X					X						X		X							
	Inadequado	X	X			X		X			X		X		X	X		X	X					X	X	
	Adequado			X	X		X		X	X	X		X		X		X				X	X	X			X
Articulação	Deficiente							X					X	X		X				X				X		
	Razoável	X		X	X				X			X							X			X			X	X
	Boa		X			X	X			X	X				X		X	X			X		X			

Tabela 1 - Avaliação inicial da leitura

Após a reflexão, com a professora titular da turma, podemos chegar à conclusão que, no que diz respeito à voz, uma grande maioria da turma apresenta uma voz clara, pelo que lê um texto sem qualquer dificuldade. De salientar que os alunos “A”; “G”; “L”; “M”; “O”; “S”; e “W” apresentam uma voz pouco clara e que se relaciona com os alunos com mais dificuldades. Em relação ao tom, observa-se homogeneidade no tom expressivo, salientando-se alguns casos (“A”; “G”; “L”; “M”; “O”; “U” “W”) em que o tom é inexpressivo. Neste caso o ritmo apresenta algumas oscilações, sendo que a maioria dos alunos apresenta um ritmo moderado e a maioria apresenta um ritmo adequado. Estas oscilações devem-se também à maneira de ser da criança. Muitas podem ler bem, mas têm um ritmo rápido, como é o caso dos alunos “B”; “E”; “K”; “P”; e “R”, ou um ritmo lento, como os alunos “A”; “G”; “M”; “O”; “S”; “W” e “X”, o que leva a que o seu ritmo se torne inadequado. A articulação varia entre o razoável e bom, mas existem ainda alguns caso em que a articulação é deficiente como os alunos “G”; “L”; “M”; “O”; “S” e “W”. Por último, é importante salientar que o aluno correspondente à letra “M” tem dificuldades de aprendizagem relacionadas com a leitura, ou seja, este aluno ainda não consegue ler, a não ser pequenas palavras de conhecimento geral (pai, mãe), pelo que revela uma avaliação negativa no

domínio da leitura. É ainda importante salientar que o aluno correspondente à letra “W” tem problemas em articular as palavras e se encontra a realizar sessões de terapia da fala. De referir que os alunos representados pelas letras “A”; “G”; “L”; “O” e “S” são os alunos que apresentam mais dificuldades, não só no domínio da leitura como das restantes áreas do saber.

Para além da avaliação da leitura, foi ainda avaliada a compreensão leitora, pois é importante verificar se os alunos compreendem o que leem. Neste caso, foi tido em conta a globalidade da turma (Tabela 2), referindo-se depois os casos específicos dos alunos com mais dificuldades. Esta avaliação foi realizada após a leitura do texto da ficha de avaliação e a realização das questões da ficha. Assim, verificou-se que a maioria dos alunos compreende o texto na totalidade, o que a ele está associado e o enunciado escrito a ele associado. São ainda capazes de fazer o reconto oral do texto e de produzir frases corretas.

Compreensão leitora (geral)	Sim	Não	Notas
Compreendem o texto.	X		Os alunos “A”; “G”; “L”; “O” e “S” revelam dificuldades em compreender o texto.
Compreendem enunciados escritos.	X		Os alunos “A”; “G”; “L”; “O” e “S” revelam dificuldades em compreender enunciados escritos. O aluno “M” compreende os enunciados escritos, desde que alguém lhos leia em voz alta.
Exprimem-se corretamente por escrito.	X		Os alunos “G” e “M” revelam dificuldades em exprimir-se corretamente por escrito. A dificuldade do aluno “M” relaciona-se com o facto de não ser capaz de ler.
São capazes de recontar o texto oralmente.	X		O aluno “L” não conseguiu realizar o reconto da história, uma vez que esteve desatento durante toda a leitura. Todos os alunos que revelaram dificuldades em compreender o texto, também revelaram algumas dificuldades no reconto.
Constroem frases oralmente corretas.	X		Todos os alunos são capazes de construir frases oralmente corretas e de se exprimir corretamente através do oral.

Tabela 2 - Avaliação inicial da compreensão leitora

É de salientar que os alunos referenciados anteriormente como sendo os casos em que se verificou uma avaliação negativa da leitura, são alunos que também tem dificuldades ao nível da compreensão leitora, nomeadamente na realização do reconto da história e na compreensão dos enunciados escritos. Neste caso, torna-se relevante referir, mais pormenorizadamente, cada um dos casos em particular de modo a permitir uma análise mais completa dos dados recolhidos. Através da observação e do diálogo com a professora titular da turma, verificámos que o aluno

“A” é um aluno que manifesta algumas dificuldades, com um ritmo de aprendizagem/trabalho lento e, que por isso, carece de muita atenção durante a realização das atividades. A juntar a isto, o aluno revela pouco interesse pelas atividades que são desenvolvidas, bem como grandes períodos de desconcentração, o que leva a que distraí os colegas que se encontram junto dele. Deste modo, o aluno não consegue compreender o texto, uma vez que se encontrou distraído grande parte do tempo, apesar de ter sido chamado várias vezes à atenção pela professora e, conseqüentemente não participou de forma ativa no reconto da história. Do mesmo modo, o aluno teve grande dificuldade na compreensão dos enunciados escritos (questões de interpretação do texto) e necessitou de pedir ajuda à professora várias vezes. Mesmo assim, não conclui esta tarefa dentro do tempo estipulado (aproximadamente 20 minutos) nem com grande sucesso, uma vez que a maioria das respostas estava incompleta.

Relativamente ao aluno “G”, foi-lhe diagnosticado hiperatividade com défice de concentração, o que leva ao seu baixo rendimento e a que perturbe a aula e o trabalho dos colegas. Este aluno não executa as tarefas que lhe são pedidas, passando a maior parte do tempo a brincar com o material. Deste modo, o aluno não acompanhou a leitura dos colegas e quando chegou a sua vez de ler não sabia qual a parte do texto que deveria ler. Durante a leitura, o aluno distraiu-se algumas vezes e revela dificuldades em decifrar as palavras. Revelou dificuldades em compreender o texto, não tendo participado no reconto oral da história. Relativamente à interpretação de enunciados escritos revela algumas dificuldades e não responde corretamente às questões porque está constantemente distraído, acabando por necessitar de muito tempo para a realização deste tipo de tarefas.

Já o aluno “L”, apesar de se distrai facilmente, não perturba os colegas. Este aluno é interessado nas atividades, mas tem algumas dificuldades nas várias áreas do saber. O aluno revelou algumas dificuldades na compreensão do texto, mas participou ativamente no reconto oral da história, tendo sido na interpretação dos enunciados escritos onde revelou mais dificuldades. Por isso, necessitou de pedir ajuda à professora e de um pouco mais de tempo para concluir o seu trabalho, mas não tanto como os casos referidos anteriormente. No entanto, conseguiu terminá-lo com sucesso, apesar de algumas respostas não estarem completas.

Relativamente ao aluno “M”, apesar de revelar dificuldades ao nível da leitura, o aluno consegue compreender o texto, desde que este seja lido em voz alta, o que se verificou quando foi pedido para realizarem o reconto do texto. O mesmo acontece com a compreensão de enunciados escritos, pois o aluno compreende os enunciados desde que estes lhe sejam lidos em voz alta, sendo capaz de responder oralmente, revelando dificuldades em exprimir-se por escrito devido ao facto de ter dificuldades em ler.

O aluno “O” é um aluno problemático, que destabiliza toda a turma com as suas atitudes e comportamentos. Este aluno não apresenta interesse por quase nenhum tipo de atividades e tem um rendimento muito baixo, não só na leitura, como nas outras áreas do saber. Assim, não demonstrou qualquer interesse pela leitura e por conseguinte não conseguiu interpretar o texto nem participar no reconto da história. Relativamente à interpretação de enunciados escritos o aluno revela muitas dificuldades e apenas trabalha quando tem um adulto junto a si que lhe leia

as questões e o ajude a responder. De outra forma, o aluno não realiza qualquer tipo de trabalho, recusando-se mesmo a trabalhar.

Relativamente ao aluno “S” é um aluno que tem dificuldades em todas as áreas, mas que se mostra interessado e motivado para colmatar essas mesmas dificuldades. Apesar de apresentar dificuldades em compreender o texto, consegue participar no reconto e compreender os enunciados escritos. No entanto necessita de um pouco mais de tempo para realizar as tarefas, mas consegue concluí-las com sucesso.

Por último, o aluno “W”, apesar de revelar dificuldades na leitura, consegue compreender o texto, bem como os enunciados escritos. No entanto, este aluno necessita de um pouco mais de tempo, do que os restantes alunos, para a execução das tarefas. Importa ainda referir, que à exceção do aluno “S” e “W”, os restantes alunos com dificuldades (“A”; “G”; “L”; “M” e “O”) foi aplicado um plano de recuperação no final do 1º período.

Desta forma, houve alunos que questionaram diversas vezes a professora por não conseguirem responder ao que lhes estava a ser pedido nas questões de interpretação do texto. É de referir que esta avaliação da compreensão leitora foi feita ao longo de todas as atividades subjacentes ao estudo, ou seja, foi realizada uma avaliação formativa da leitura ao longo da implementação das tarefas de modo a reorientar os procedimentos postos em prática.

No final da sessão, a professora cooperante alertou-nos para alguns casos específicos. Neste sentido, a professora referiu que “O aluno “M” tem realmente muitas dificuldades ao nível da leitura, apesar de se estar a realizar com ele um trabalho muito personalizado neste domínio. No entanto, o aluno não revela dificuldades na compreensão, desde que seja oralmente. Ele aprende bem, só não conseguiu ainda adquirir a leitura”. De acordo com a informação recolhida junto da professora: “Tenho ainda de vos referir o caso do aluno “W”. Neste momento ele está muito melhor devido à terapia da fala. Mas tal como o aluno “M”, ele consegue compreender tudo, só tem é dificuldades em ler e é um “pouco lento” a realizar as tarefas, como tiveram a oportunidade de verificar”. No final desta sessão, foi ainda sugerido que se realizasse uma outra atividade de leitura utilizando o livro impresso, uma vez que o texto era da ficha de avaliação e isso poderia ter impacto na avaliação da leitura.

4.4.2.2 - Primeira sessão de intervenção

Data: 22 de novembro de 2011

Exercícios de leitura digital

História: O Tomás já não cabe nos calções

Coleção: Eu e os outros

Editora: Porto Editora

Suporte: Informático - Power point

Esta primeira sessão ocorreu a 22 de novembro de 2011. Nesta sessão, e após todo o grupo se encontrar preparado para iniciar o dia de trabalho, procedemos à projeção da capa do livro (Figura 5), de modo a antecipar o conteúdo da leitura. As hipóteses levantadas pelos alunos foram registadas no quadro e nas folhas de registo diário dos alunos. Após esta atividade, iniciamos a atividade de leitura digital, através da utilização do *PowerPoint* (Anexo VII). O *PowerPoint* era composto por dezassete diapositivos, em que cada diapositivo corresponde a uma página do livro. Os principais efeitos que este possuía eram na transição entre diapositivo (girar a página), sendo este efeito aplicado a todos os diapositivos.



Figura 5 - Imagem do primeiro diapositivo da história

Inicialmente o texto foi lido em voz alta pela professora e depois pelos alunos, sendo esta uma leitura em voz alta e rotativa, em que cada aluno, selecionado aleatoriamente, lia uma parte do texto até todos terem lido.

Terminada a leitura, foi realizado um diálogo com os alunos que permitiu o confronto entre as hipóteses levantadas inicialmente sobre o conteúdo da história e o seu conteúdo propriamente dito. Seguidamente foi pedido aos alunos para realizarem o reconto oral

da história. De seguida os alunos procederam à resolução do guião de interpretação do texto (Anexo VIII), de modo a verificar se os alunos compreenderam a história, bem como se compreendem enunciados escritos. Os resultados obtidos foram registados (Tabela 3) após terem sido discutidos entre a investigadora, a professora titular da turma e o par pedagógico. Para tal, foi utilizada a mesma tabela utilizada na primeira avaliação da compreensão leitora realizada.

Compreensão leitora (geral)	Sim	Não	Notas
Compreendem o texto.	X		Os alunos “G” e “O” ainda revelam algumas dificuldades em compreender o texto. No entanto, conseguiram compreender o sentido global do texto.
Compreendem enunciados escritos.	X		Os alunos “A”; “G” e “O” revelam dificuldades em compreender os enunciados escritos. O aluno “M” compreende os enunciados escritos, desde que alguém lhes leia em voz alta.
Exprimem-se corretamente por escrito.	X		Os alunos “G” e “M” revelam dificuldades em exprimir-se corretamente por escrito. A dificuldade do aluno “M” relaciona-se com o facto de não ser capaz de ler.
São capazes de recontar o texto oralmente.	X		O aluno “L” conseguiu realizar o reconto da história, uma vez que esteve atento durante toda a leitura. Todos os alunos que revelaram dificuldades em compreender o texto, também revelaram algumas dificuldades no reconto.
Constroem frases oralmente corretas.	X		Todos os alunos são capazes de construir frases oralmente corretas e de se exprimir corretamente através do oral.

Tabela 3 - Avaliação da compreensão leitora (1ª tarefa de aprendizagem)

No final da sessão, a investigadora corrigiu os guiões de interpretação do texto, de modo a verificar se os alunos compreenderam os enunciados escritos. Desta forma, verificou-se que a maioria dos alunos conseguiu responder corretamente a todas as questões, incluindo os alunos com mais dificuldades, à exceção dos alunos “A”; “G” e “O”, que ainda necessitaram de alguma ajuda para responder às questões de interpretação. É de salientar que o aluno que não sabe ler (aluno “M”) consegue responder a todas as questões, desde que tenha apoio na leitura, ou seja, desde que tenham alguém que lhe leia a pergunta consegue unicamente responder oralmente, não conseguindo escrever frases. De referir que uma das questões do guião de interpretação do texto se prendia com a organização de frases de acordo com o texto, este aluno (“M”) referiu que: “Esta é primeiro que aquela, porque eu lembro-me que a Julieta gozou com o irmão depois de ele comer as tartes. Ela até fez um desenho dele! Ele estava maior que o dragão!” (Figura 6).



Figura 6 - Sequencia da história referida pelo aluno "M" (da direita para a esquerda)

Com isto, podemos afirmar que as ilustrações também servem para completar a história e que permitem que o aluno, apesar de ter algumas dificuldades ao nível da leitura, conseguiu associar o texto, lido pelos colegas, à imagem, o que revela que o aluno se encontrou atento à leitura e lhe permitiu ordenar a história. No entanto, o visionamento das ilustrações com tanto pormenor só foi possível através da projeção, ou seja, da utilização do computador.

Torna-se ainda importante referir o caso dos alunos com mais dificuldades. Neste dia os alunos mostraram-se interessados e entusiasmados com este suporte de leitura. Conseguiram acompanhar os colegas no reconto e participar de forma ativa na atividade. De referir que o aluno "O" só se conseguiu concentrar quando foi colocado em frente ao monitor do computador e lhe foi dada a tarefa de passar os diapositivos (páginas do livro). Esta estratégia foi bem-sucedida, uma vez que implicava que o aluno estivesse concentrado na leitura, encontrando-se motivado, tendo referido que gostava muito da atividade. É ainda importante referir a necessidade de se adaptar o tipo e tamanho da letra, de modo a facilitar a leitura, que neste caso foi mesmo facilitada e levou a que os alunos comentassem que "As letras ficam maiores. Conseguimos ler melhor!" e "As ilustrações são grandes! Conseguimos ver bem! É muito mais "giro" do que quando é no livro!". Estes são alguns dos comentários feitos pelos alunos e que nos levaram a concluir que realmente estes se encontravam atentos. Esta sessão correu com normalidade.

Apesar de este suporte de leitura não ser novidade para os alunos, uma vez que já tinham contacto com ele na Atividade Extracurricular de ITIC, estes estavam motivados, atentos, concentrados e até surpreendidos com as animações utilizadas no *PowerPoint*, chegando mesmo a dizer "Quando se muda de página, as páginas giram!" (Figura 7).



Figura 7 - Efeito de transição entre diapositivo "página a girar"

Um outro fator que influenciou a motivação dos alunos para este tipo de leitura foram as cores das ilustrações. Alguns diapositivos possuíam tons mais claros e pouca cor mas, em contrapartida, outros diapositivos são marcados por cores fortes como o verde e o vermelho (Figura 8), o que também contribui para despertar a atenção dos alunos. Relativamente à distribuição do texto pelos diapositivos, como verificamos na figura 6 e 7 resume-se a duas ou três linhas, na maioria dos diapositivos, nunca ultrapassando as oito linhas por diapositivo. Existem ainda alguns diapositivos que não têm texto, ou seja, são compostos unicamente por imagem, sendo esta imagem um complemento do texto do diapositivo anterior (Figura 8).



Figura 8 - Diapositivo só com imagem

É ainda importante referir que a professora titular da turma ficou surpreendida com os resultados dos alunos com mais dificuldades e com o seu entusiasmo e atenção prestados durante a leitura, tendo referido que: “A atividade correu bem! Os alunos estavam motivados e atentos e isso refletiu-se na compreensão que fizeram do texto e nos resultados obtidos, principalmente pelos alunos com mais dificuldades. Fiquei surpreendida pela positiva. Sabia que eles faziam este tipo de atividades nas aulas de ITIC e, por isso, não esperava que eles demonstrassem tanto interesse, uma vez que não é novidade, mas afinal eles gostam mesmo destas atividades.” Deste modo, pode comprovar-se que o fator “novidade” não influenciou os resultados obtidos, uma vez que não existia e que os alunos gostam deste suporte de leitura, por ser mais motivador e lhes despertar um maior interesse. Referir ainda que também o par pedagógico ficou surpreendido com os resultados obtido, tendo afirmado que: “A atividade correu bem! Tinha receio que eles não conseguissem ver bem o tamanho da letra e que isso influenciasse o trabalho a desenvolver porque eles iriam destabilizar, mas acabei por ficar surpreendido e percebi que o utilizar o computador na sala de aula é logo uma forma de motivar os alunos e de conseguir que estejam atentos, o que leva a que aprendam melhor”. Por último, convém realçar o facto de que esta atividade superou as expectativas da investigadora, da professora titular da turma e do par pedagógico.

4.4.2.3 - Segunda tarefa de aprendizagem

Data: 10 de janeiro de 2012

Exercícios de leitura

História: Porque é que os animais não conduzem?

Autor: Pedro Seromenho

Editora: Paleta de letras

Suporte: Impresso - papel

Esta segunda sessão de intervenção decorreu a 10 de janeiro de 2012. A distância temporal entra a primeira e a segunda sessão deveu-se sobretudo à organização da prática supervisionada, bem como à interrupção letiva do Natal.

Nesta sessão, e após a distribuição de todo o material necessário para o desenrolar das atividades, iniciamos o dia de trabalho. Começamos por apresentar aos alunos o guião “Uma aventura segura”, que consistia num guião para esta sessão, bem como para a semana de trabalho, onde se encontravam indicações relativas às atividades a desenvolver ao longo de toda a semana de trabalho. Após esta exploração, iniciamos o trabalho relacionado com a leitura. Tal como aconteceu na primeira sessão, procedemos à antecipação do conteúdo da leitura através da construção de um puzzle com a imagem da capa do livro (Figura 9). Esta atividade foi realizada em grupo.



Figura 9 - Capa do livro “Porque é que os animais não conduzem?”

De seguida procedemos à leitura, em voz alta do livro. Esta leitura foi realizada inicialmente pela investigadora e posteriormente pelos alunos. À medida que ia lendo, a investigadora ia mostrando as ilustrações do livro. O livro é composto por trinta e seis páginas, em que todas contêm texto. Relativamente à distribuição do texto pelas páginas, resume-se a uma ou duas frases por página, sendo dada especial atenção à ilustração que ocupa toda a página (Figura 10). As ilustrações tanto têm cores vivas como o verde, o vermelho e o amarelo, ou tons mais escuros como o castanho ou o verde-escuro.



Figura 10 - Exemplo da distribuição do texto e ilustração do livro “Porque é que os animais não conduzem”

Durante esta atividade foi possível ouvir os alunos a dizer “Eu não consigo ver!”; “O que está ali? Não vejo nada!”, “Assim não gosto, não se consegue ver nada!”; “Professora, não vejo! As ilustrações são muito pequenas”. Após a leitura da história, foi solicitado aos alunos que fossem eles a levantar questões sobre o texto, para que todos tivessem que responder. Na impossibilidade de todos os alunos colocarem questões, foram selecionados alguns alunos para colocarem as questões. Nesta atividade foi visível a dificuldade que os alunos têm em formular questões sobre o que leem, pois normalmente apenas respondem às questões. Apesar de todos terem compreendido o sentido global do texto e conseguirem recontar a história não conseguem formular questões sobre o texto. Foi necessária a intervenção da professora de modo a dar algumas sugestões aos alunos e alguns exemplos. Neste dia verificou-se que os alunos tiveram alguma dificuldade em construir frases oralmente corretas, nomeadamente quando se lhes solicitou que colocassem questões relacionadas com o texto (Tabela 4).

Compreensão leitora (geral)	Sim	Não	Notas
Compreendem o texto.	X		Os alunos “A”; “G”; “L”; “O” e “S” revelam dificuldades em compreender o texto, bem como outros alunos sem dificuldades (alunos “B”; “F”; “I”; “Q” “U”; “X” e “Y”).
Compreendem enunciados escritos.	X		Os alunos “A”; “G”; “L”; “O” e “S” revelam dificuldades em compreender enunciados escritos. Mas também os alunos “I”; “Q” “U” e “Y” revelaram dificuldades nesta atividade. O aluno “M” compreende os enunciados escritos, desde que alguém lhes leia em voz alta.
Exprimem-se corretamente por escrito.	X		Os alunos “G” e “M” revelam dificuldades em exprimir-se corretamente por escrito. A dificuldade do aluno “M” relaciona-se com o facto de não ser capaz de ler.
São capazes de recontar o texto oralmente.		X	A maioria dos alunos revelou dificuldades nesta atividade.
Constroem frases oralmente corretas.		X	Os alunos tiveram grandes dificuldades em construir frases oralmente corretas quando lhes foi solicitado que levantassem questões sobre o texto e mesmo no reconto do texto.

Tabela 4 - Avaliação da compreensão leitora (2ª tarefa de aprendizagem)

Após realizada uma reflexão com a professora titular de turma, chegamos à conclusão que neste dia os alunos não atingiram todos os objetivos pretendidos, uma vez que não conseguiram construir frases oralmente corretas quando lhe foi solicitado a elaboração de questões de interpretação relacionada com o texto. A adesão dos alunos a este tipo de leitura foi pouco notória, tendo-se verificado o desinteresse dos alunos e a desmotivação, não só dos alunos com mais dificuldades, como também dos restantes alunos. Além disso, gerou-se uma certa instabilidade porque nem todos os alunos conseguiam visualizar as ilustrações o que causou algum ruído de fundo na turma e levou a que comesçassem a falar de outros assuntos e a dispersar a sua atenção. Assim, os alunos não se mostraram sempre empenhados e houve mesmo períodos de desatenção. Isto foi visível na atividade em que se pedia que os alunos colocassem questões sobre a história. Também se verificou algumas dificuldades ao nível do reconto, que foram colmatadas pelo facto de esta tarefa ter sido realizada em grande grupo, pois muitos alunos não tinham estado com atenção durante grande parte da leitura. Durante o decorrer das tarefas, verificou-se alguma instabilidade e algum ruído de fundo devido à falta de motivação dos alunos, o que levou a que se distraíssem facilmente.

Esta atividade serviu sobretudo para fazer uma comparação entre os dois suportes de leitura (impresso e digital), uma vez que a primeira avaliação da leitura foi realizada com o texto da ficha de avaliação. Segundo a solicitação da professora titular, realizamos esta atividade para verificar se o suporte influenciava os resultados obtido. Apesar de não se ter

realizado uma avaliação da leitura nesta atividade, verificamos que os alunos revelaram dificuldades ao nível da compreensão leitora, e que não foram apenas os alunos com dificuldades, mas também alunos que tiveram aproveitamento positivo na primeira avaliação da leitura. Relativamente à opinião do par pedagógico, este referiu que: “Realmente os alunos preferem mesmo a leitura em suporte digital. Hoje verificou-se que não foram só os alunos com mais dificuldades que tiveram problemas em realizar as atividades, mas também os alunos que não revelam dificuldades e que tiveram uma boa avaliação da leitura no início. A história era interessante e brincavam com as regras de trânsito, mas mesmo assim não foi o suficiente para eles se motivarem. O facto de não conseguirem ver bem as ilustrações também ajudou a que não estivessem tão motivados”. Da observação realizada quer pelo par pedagógico, quer pela professora titular, é possível concluir-se que os alunos preferiram o suporte digital ao suporte impresso.

4.4.2.4 - Terceira tarefa de aprendizagem

Data: 24 de janeiro de 2012

Exercícios de leitura digital

História: A praia dos sonhos

Autor: António Mota

Editora: Edições Gailivro

Suporte: Informático - PowerPoint

Esta foi a terceira e última sessão e decorreu a 24 de janeiro de 2012. Nesta última sessão de intervenção procedemos à implementação de atividades de leitura digital, tal como havia acontecido na primeira sessão. Deste modo, e como aconteceu em todas as sessões, iniciamos o nosso dia de trabalho com a antecipação do conteúdo da leitura através da projeção de uma ilustração do livro. Após o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo da história, procedemos ao seu registo no quadro e nas folhas diárias dos alunos. Seguidamente procedemos à leitura, em voz alta, do livro, inicialmente pela investigadora e, posteriormente, pelos alunos de forma aleatória até que todos os alunos tivessem lido. O livro encontrava-se em PowerPoint (Anexo XI) e conjugava imagem, texto e som (do mar e das gaivotas). Era composto por vinte e seis diapositivos e não existia qualquer efeito de transição entre diapositivos. As ilustrações tinham cores quentes e vivas, uma vez que o tema (praia e verão) remete para este tipo de cor (Figura 11). O tamanho da letra era o adequado, pelo que os alunos conseguiam ler sem dificuldades. Comparando com o primeiro suporte digital utilizado, nesta história, cada diapositivo tinha mais texto, numa média de nove a dez linha por diapositivo. No entanto, havia também diapositivos com apenas duas a três linhas.

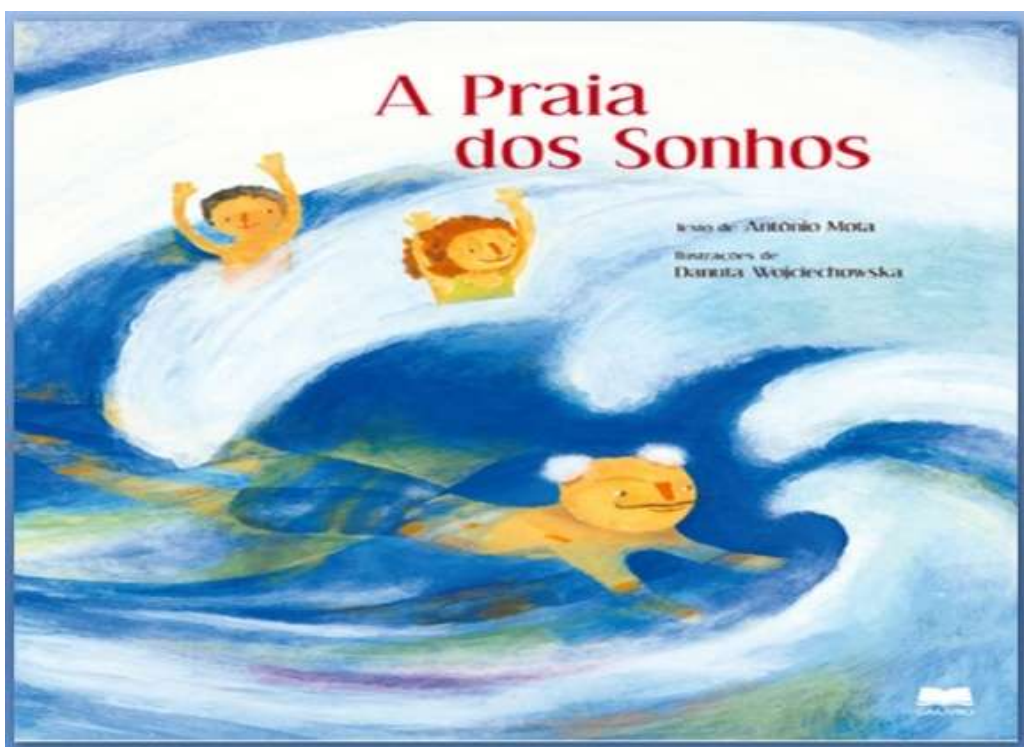


Figura 11 - Imagem do primeiro diapositivo da história

Foi um momento em que se verificou um elevado nível de concentração por parte dos alunos. Muitos deles diziam “Parece mesmo que estamos na praia!”, “Fechei os olhos e consegui imaginar que estava na praia. Vou lá todos os anos e gosto muito do som do mar!”. Para alguns alunos foi algo de novo, pois nunca tinham ouvido, nem visto o mar, o que os levou a imaginar como seria: “Eu nunca vi o mar. Mas gostava de ir lá um dia! Parece ser bom!”, dizia uma aluna com alguma tristeza no rosto. Terminada a avaliação da leitura, procedemos à resolução de um guião de interpretação do texto de modo a verificar se os alunos compreenderam o texto (Anexo XII).

Após reunir com a professora titular da turma, verificamos que ao longo das atividades desenvolvidas a motivação dos alunos é maior quando é utilizado o computador. Tal como aconteceu na primeira tarefa implementada, também nesta foi visível o entusiasmo dos alunos, não só pela história, como também pelo suporte em que lhes era apresentada. Muitos alunos iam comentando “É assim a praia. Eu já lá estive e também vi aquela bandeira vermelha. O meu pai não me deixava ir para a água porque era perigoso!”.

Verificamos que os alunos atingiram os objetivos pretendidos. Mais uma vez a adesão a este tipo de leitura foi notória, despertando a motivação e o interesse. Os alunos mostraram-se atento, tendo mesmo havido uma grande interação e participação dos alunos ao longo da leitura, interpretando e comentando as ilustrações colaborando com as suas opiniões e vivências pessoais para enriquecer a história.

Como referido, esta ultima sessão coincidiu com a avaliação de leitura (pós-teste). Esta avaliação foi realizada tendo por base um livro em suporte informático, de modo a verificar se a avaliação dos alunos melhorava quando utilizado um livro digital.

Para tal, foi utilizada a mesma grelha de avaliação facultada pela professora titular da turma, e segundo a qual foi realizada a avaliação da leitura de todos os alunos da turma. De modo a preservar a confidencialidade dos alunos, foram atribuídas letras a cada um dos alunos, tendo sido seguida a ordem da pauta dos alunos (Tabela 5).

	Alunos	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	
Voz	Clara		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Pouco Clara	X						X						X		X											
Tom	Expressivo	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Inexpressivo							X						X								X					
Ritmo	Lento	X												X												X	
	Moderado		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X	X		X
	Rápido																X	X									
	Inadequado	X												X			X	X								X	
	Adequado		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		X		X	X	X	X	X		X
Articulação	Deficiente																										
	Razoável	X						X	X			X		x					X	X		X		X		X	x
	Boa		X	X	X	X	X			X	X		X		X	X	X	X			X		X		X		X

Tabela 5 - Avaliação da leitura

No que diz respeito à voz, uma grande maioria da turma apresenta uma voz clara, pelo que lê um texto sem qualquer dificuldade. Verificou-se uma melhoria dos alunos “L”; “S” e “W”, que passaram a ter uma voz clara. No entanto, os alunos “A”; “G”; “M” e “O” continuaram a ter uma voz pouco clara, não se tendo verificado nenhuma melhoria neste domínio. Relativamente aos restantes alunos da turma cuja avaliação inicial já era positiva, mantiveram a mesma avaliação positiva. No que respeita ao tom, verificou-se que os alunos correspondentes à letra “A”, “L”, “O”, “S” e “W” passaram a ter um tom expressivo, o que se traduziu uma melhoria. Os restantes alunos apresentam homogeneidade no tom expressivo, à exceção dos alunos “G”; “M”; e “U” que continuaram a manter um tom inexpressivo. O ritmo a apresenta algumas oscilações, sendo que a maioria dos alunos apresenta um ritmo moderado e a maioria apresenta um ritmo adequado. Estas oscilações devem-se também à maneira de ser da criança. Muitas podem ler bem, mas têm um ritmo rápido. No entanto, verificou-se uma melhoria relativamente aos alunos “G”, “L”, “O”, “S” e “W”, que leram com um ritmo moderado e adequado, ao contrário do que aconteceu na primeira avaliação da leitura. Apesar disso, é de salientar o caso dos alunos “A”; “M” e “X” que ainda leem a um ritmo lento e do aluno “R” que mantém um ritmo rápido e por isso, todos eles, têm um ritmo inadequado. A articulação varia entre o razoável e bom. Nos casos em que articulação era deficiente aquando da primeira avaliação verificou-se que todos os alunos melhoraram a articulação. Por último, é importante salientar que o aluno correspondente à letra “M”, com dificuldades de aprendizagem relacionadas com a leitura, já consegue ler algumas palavras e mostrou uma melhoria significativa no domínio da leitura, apresentando já uma articulação razoável das palavras.

É ainda importante salientar que o aluno correspondente à letra “W”, com problemas em articular as palavras também melhorou a articulação das palavras, não só pela utilização do suporte digital de leitura, mas também devido aos avanços feitos na terapia da fala. Para além da avaliação da leitura, foi ainda avaliada a compreensão da leitura, como tem acontecido em todas as tarefas realizadas. Neste caso, foi tido em conta a globalidade da turma (Tabela 6).

Compreensão leitora (geral)	Sim	Não	Notas
Compreendem o texto.	X		O aluno “G” ainda revelou algumas dificuldades em compreender o texto. Todos os outros alunos compreenderam o texto.
Compreendem enunciados escritos.	X		Os alunos “G” e “O” revelam dificuldades em compreender os enunciados escritos. O aluno “M” ainda revela dificuldades em compreender os enunciados escritos apesar de já conseguir ler algumas palavras.
Exprimem-se corretamente por escrito.	X		Os alunos “G” e “M” revelam dificuldades em exprimir-se corretamente por escrito. A dificuldade do aluno “M” relaciona-se com o

		facto de não ser capaz de ler.
São capazes de recontar o texto oralmente.	X	O aluno "G" teve algumas dificuldades no reconto. Todos os outros alunos não revelaram qualquer tipo de dificuldades
Constroem frases oralmente corretas.	X	Todos os alunos são capazes de construir frases oralmente corretas e de se exprimir corretamente através do oral.

Tabela 6 - Avaliação da compreensão leitora

Esta avaliação foi realizada após a leitura do texto em suporte informático (*PowerPoint*). Verificou-se que os alunos compreendem o texto na totalidade, o que a ele está associado e o enunciado escrito a ele associado. São ainda capazes de fazer o reconto oral texto e de produzir frases corretas. É de referir que esta avaliação da compreensão leitora foi feita ao longo de todas as atividades subjacentes ao estudo. Apesar de alguns alunos revelarem ainda algumas dificuldades ao nível da leitura, verificamos que quando avaliadas a sua compreensão leitora estes têm uma avaliação positiva, pois apesar de ainda terem alguns aspetos negativos na avaliação da leitura, estes compreendem o texto, bem como os enunciados escritos e são capazes de fazer o reconto do texto, o que revela que tem adquiridas estas competências. Podemos, ainda, concluir que tal se deveu sobretudo à motivação e predisposição dos alunos para prestarem atenção à história, o que se deveu ao facto do suporte utilizado os ter chamado à atenção. Assim, esta sessão decorreu com normalidade, não se tendo verificados distúrbios nem ruído de fundo durante a leitura.

4.5 - Principais conclusões do estudo

Como já foi referido, nos últimos anos, a rápida expansão das tecnologias tem vindo a abrir novos horizontes e levado ao surgimento de novos suportes de leitura. Ao mesmo tempo, tem vindo a verificar-se uma maior preocupação, por parte dos sistemas políticos, em promover hábitos de leitura e em aumentar os níveis de literacia dos portugueses. Assim, tem-se verificado a implementação de iniciativas, nomeadamente ao nível da escolaridade, pois compete à escola desenvolver, nos seus alunos, o interesse pela leitura e criar hábitos de leitura. É certo que as crianças continuam a necessitar de aprender a ler e escrever com lápis e papel, mas é igualmente importante que aprendam a utilizar ferramentas que lhes permitam aceder ao mundo da informação através das tecnologias.

Ler e fomentar a leitura é de extrema importância, pois sem se saber ler permanece-se na escuridão, o que contribui para a desigualdade no acesso à educação, à literacia e à cultura. Além disso, proporcionar aos alunos, no espaço da aula, tarefas de leitura vem resolver a falta de tempo que os jovens têm para a leitura dado o grande período de tempo que passam na escola, bem como o fraco contato que têm com o livro em casa.

No início desta investigação formulamos as seguintes questões: averiguar quais as competências digitais dos alunos; investigar se a motivação para a leitura é maior quando utilizados livros em suporte digital e avaliar as aprendizagens dos alunos na sequência da utilização das TIC no domínio da leitura. Com o decorrer da prática supervisionada e o desenvolvimento desta investigação, ficámos convencidos que conseguimos responder às questões anteriormente formuladas. Neste sentido, é de referir que com esta investigação concluímos que a maioria dos alunos já nasceu na era digital e, por isso, se encontram em contato direto com o computador desde muito cedo, contato esse que começa no seio familiar, muito antes da entrada na escolarização. Verificamos ainda, e ao contrário das expectativas iniciais, que a maioria dos alunos tem competências digitais e domina de forma independente e autónoma o computador como ferramenta de trabalho.

Neste sentido, propusemo-nos a utilizar o computador como ferramenta de trabalho do professor. Apesar dos alunos já conhecerem este suporte de leitura, podemos comprovar que a motivação para a leitura foi maior quando utilizado este suporte, o que se refletiu de forma positiva na avaliação da leitura realizada após a implementação das atividades e na avaliação da compreensão leitora realiza em todas as atividades desenvolvidas. Deste modo, verificamos que houve uma evolução significativa no domínio da leitura, nomeadamente os alunos com mais dificuldades. Nestes casos especiais, foi onde se verificou uma maior diferença entre a avaliação realizada inicialmente e após as tarefas, em que os alunos melhoraram a voz, o tom, o ritmo e a articulação. Relativamente aos restantes alunos alguns alunos melhoraram o ritmo e articulação e os alunos que já tinham uma avaliação positiva conseguiram mante-la. Estes dados tornaram-se mais evidentes quando se promoveu a comparação entre a tabela 1 e a tabela 5 ao nível dos itens “mais negativos”. Nesta caso particular, os ganhos mais significativos foram expressivos ao nível da voz, em que três alunos (“L”; “S” e “W”) melhoraram e passaram a ter uma voz clara.

Ao nível do tom, em que quatro alunos (“A”; “L”; “O” e “W”) passaram a ter um tom expressivo, melhorando neste aspeto relativamente à primeira avaliação da leitura realizada. Relativamente ao ritmo, cinco dos alunos que tinham um ritmo de leitura lento (“G;” “L”; “O”; “S” e “W”) passaram a ter um ritmo moderado e, por conseguinte, um ritmo adequado. O mesmo aconteceu com os alunos que tinha um ritmo rápido, em que apenas dois (“P” e “R”) mantiveram esse ritmo, não se tendo verificado nenhuma alteração neste aspeto. Por último, todos os alunos com articulação deficiente melhoraram, passando a ter uma articulação razoável ou até mesmo boa.

Com a realização do estudo, podemos comprovar que uma das vantagens da utilização deste suporte é a acessibilidade, uma vez que o livro está acessível para um maior número de pessoas ao mesmo tempo, o que não acontece com as versões impressas, o que leva consequentemente a uma redução dos custos.

A utilização de livros digitais, projetados numa tela, permite a partilha entre toda a turma. Esta partilha não é apenas de um livro, mas sim das suas ideias e sentimentos relativamente ao que leem e veem. Assim, permite que a aprendizagem seja cooperativa e colaborativa, ao mesmo tempo que permite a interação dos alunos com o texto e com as ilustrações, acrescentando opiniões que completam a informação do texto e permitindo a discussão de ideias e pontos de vista diferentes, mas enriquecedores para a compreensão e interpretação do que está a ser lido. Ao mesmo tempo as animações, os sons e imagens, que este suporte multimédia permite conjugar, atraem mais a atenção dos alunos, motivando-os e levando-os a estar mais atentos à leitura e consequentemente leva a que as suas aprendizagens sejam mais significativas.

Temos plena consciência que estas três atividades não proporcionam por si só o gosto e o desenvolvimento de competências leitoras nos alunos. No entanto, também temos total consciência que estas tarefas, por nós planificadas, permitiram que os alunos desenvolvessem o gosto pela leitura de uma forma muito positiva, levando os alunos a compreender que podemos ler com prazer, ao mesmo tempo que estamos a aprender. Todos os livros utilizados tinham como objetivo a integração de outras áreas curriculares, nomeadamente o Estudo do Meio, pelo que os livros eram utilizados, não só com o intuito de desenvolver competências no domínio da leitura, mas também acrescentar conhecimentos ao nível de outras áreas do saber.

Sentimos, ao chegar aqui, que saber integrar as tecnologias na educação dos alunos enquanto recurso no caminho da leitura, parece-nos o imperativo no atual quadro da sociedade da informação e do conhecimento, preocupação que esteve sempre presente ao longo da nossa investigação, procurando questionar os modos de promoção e ensino da leitura em sala de aula e procurando novas formas de motivar e promover a leitura dentro da escola.

A conclusão a que chegamos com este estudo, ainda que modesta, permite-nos afirmar que este suporte de leitura pode e deve ser utilizada em qualquer ano de escolaridade, podendo ainda ser utilizado na educação pré-escolar.

Capítulo IV - Reflexão Final

1. Reflexão para a prática profissional

A realização desta investigação permitiu-nos compreender a importância do professor/educador ser um constante investigador que, segundo Alarcão (2001: 2) “tem hoje plena actualidade, nomeadamente no nosso país, onde a concepção actual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor do currículo previamente definido ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais”. Desta forma, é hoje exigido ao professor/educador que seja ele a instruir o currículo, construindo-o com os seus colegas e alunos, tendo por base as diretrizes nacionais e internacionais. Tudo isto deve ser feito, de modo a garantir a qualidade da aprendizagem aliada ao reconhecimento de que as inovações em educação requerem dos professores/educadores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação. Ao mesmo tempo, a investigação contribui para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, que tal como os professores se devem tornar reflexivas.

Deste modo, pede-se ao professor/educador que tenha a capacidade de refletir sobre a sua prática, de modo a conseguir identificar as dificuldades dos alunos e a adaptar as estratégias de ensino às necessidades educativas dos alunos, proporcionando-lhe uma aprendizagem rica, diversificada e geradora de conhecimentos que se tornem significativos para os alunos.

O desenvolvimento desta investigação permitiu não só desenvolver novas estratégias de ensino a aplicar no 1º Ciclo do Ensino Básico, como também na Educação Pré-Escolar, uma vez que também é possível o desenvolvimento destas atividades na Educação Pré-Escolar desde que sejam utilizados livros adequados à idade das crianças. Assim, e apesar de esta investigação ter sido realizada no 1º Ciclo do Ensino Básico, podemos concluir que nos trouxe vantagem não só para a prática que se venha a exercer neste nível de ensino, como também noutros níveis de ensino, nomeadamente a Educação Pré-Escolar.

Para finalizar, fazemos nossas as palavras de Alarcão (2001: 6), que nos diz que: “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. (...) Ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”. Deste modo, o papel do professor como investigador deve estar intimamente relacionado com o papel do professor enquanto professor.

2. Limitações do estudo

Como qualquer trabalho de investigação surgem sempre alguns imprevistos ou até mesmo limitações. Uma das principais limitações ao desenvolvimento desta investigação é de cariz temporal, pois seria necessário mais tempo do que aquele que dispúnhamos. Além do mais, o facto desta investigação se desenvolver ao mesmo tempo que a prática supervisionada do 1º Ciclo do Ensino Básico também veio dificultar o desenvolvimento da investigação, bem como o pouco tempo de estágio que possuímos para desenvolver as atividades e que foi partilhado por dois alunos, uma vez que nos encontrávamos a estagiar em pares pedagógicos. Um outro fator a referir prende-se com os poucos estudos realizados em Portugal a este nível, o que veio limitar/dificultar a recolha de fontes bibliográficas.

Mas a maior limitação foi o facto de termos tido três professoras cooperantes, sendo que no caso específico desta investigação, cada uma das professoras assistiu apenas a uma das atividades, o que dificultou a recolha de informação junto das mesmas. Desta forma, e apesar de inicialmente se ter programado a realização de uma entrevista à professora da turma, tal não foi possível, dado que nenhuma delas tinha assistido ao conjunto de todas as atividades desenvolvidas. Deste modo, os dados que iriam ser recolhidos não seriam significativos, pelo que se optou por não realizar a entrevista.

É ainda de salientar que também as condições físicas da sala de aula constituíram uma limitação ao estudo. A organização do espaço, nomeadamente no que se refere à montagem dos equipamentos (computador, projetor, tela) e até mesmo a fisionomia da sala de aula acarretaram algumas limitações, uma vez que não era possível modificar a organização do espaço. Outro dos aspetos que também limitou o estudo foi a o nível de ensino em que os alunos se encontram, pois encontram-se num ano de escolaridade em que ainda não são leitores proficientes, mas estão a consolidar a leitura adquirida no 1º ano de escolaridade.

Apesar de todas estas limitações, o estudo foi conduzido da melhor forma possível, de modo a dar resposta às questões identificadas inicialmente.

3. Sugestões para investigações futuras

O Programa do Ensino Básico constitui um ponto de viragem em relação à integração curricular das TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, tornar-se-ia interessante estudar a aplicação de tarefas de aprendizagem de leitura virtual ao nível da Educação Pré-Escolar, ou de um outro ano de escolaridade. Poderiam ainda ser desenvolvidas tarefas que implicassem a participação dos pais, ou investigar o envolvimento que os alunos têm com a leitura em casa, propondo o desenvolvimento de tarefas de leitura em suporte digital no seio familiar.

Os alunos, que participaram nesta investigação, tinham experiência prévia, quer no uso do computador, quer na utilização de livros em suporte digital, pelo que achamos relevante estudar os resultados evidenciados por alunos sem experiências neste tipo de leitura. Parecendo-nos haver poucos estudos realizados quer no 1º Ciclo do Ensino Básico, quer ao nível da Educação Pré-Escolar, relativamente a esta temática, quem sabe se o desenvolvimento deste tipo de tarefas não seria uma mais-valia para o desenvolvimento do gosto pela leitura e consequentemente pelo desenvolvimento de competências leitoras nos alunos?

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?*. Cadernos de Formação de Professores, nº 1. Acedido a 29 de junho de 2012, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Alçada, I. (2005). *Leituras, literacias e bibliotecas escolares*. PROFORMAR, Nº 9. Acedido a 06 de fevereiro de 2012, em http://www.proformar.org/revista/edicao_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf
- Barbeiro, L. (2007). *Aprendizagem em ciência - a experiência e influência de uma visita de estudo a um museu*. Aveiro: universidade de Aveiro. Acedido a 06 de maio de 2012, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4575/1/214124.pdf>
- Basso, C. (2009). *Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computador*. Acedido a 15 de março de 2012, em http://www.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm
- Bogdan, R. e Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à Teoria dos Métodos*. Porto: Porto Editora
- Campos, R. (s/d). *As Literacias e o Processo de Ensino-Aprendizagem*. Guimarães: Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda. Acedido a 05 de outubro de 2011 em <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2015.pdf>
- Carroll, J. (1977). *The nature of the reading process*. In *Think first, read later*. Newark: I.R.A.
- Carvalho, A. (2002). *Multimédia: um conceito em evolução*. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho. Acedido a 24 de junho de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/489/1/AnaAmelia.pdf>
- Cerrillo, P. (2003). *Libros, lectores y mediadores*. In Cerrillo, P. (2003). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: CEPLI.
- Cortes, L. (2011). *O processo de concepção de recursos educativos multimédia - Problemas e abordagens encontradas*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da universidade Nova de Lisboa. Acedido a 25 de junho de 2012, em <http://test01.rcaap.pt/bitstream/10362/6983/1/O%20Processo%20de%20Concep%C3%A7%C3%A3o%20de%20Recursos%20Educativos%20Multim%C3%A9dia%20-%20Problemas%20e%20Abordagens%20Encontradas%20-%20Relat%C3%B3r-0.pdf>
- Costa, F. (2010). *Metas de aprendizagem na área das TIC: aprender com a tecnologia*. I Encontro Internacional de TIC em Educação. Acedido a 30 de maio de 2012, em <http://aprendercom.org/miragens/wp-content/uploads/2010/11/398.pdf>
- Coutinho, C. (2006). *Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou bifurcam?* VII Conferência Internacional de TIC na Educação. Acedido a 25 de março de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6468/1/Texto%20Col%20QC%202006.pdf>
- Coutinho, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos. Acedido a 06 de maio de 2012, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedino
- Coutinho, C. & Lisboa, E. (2011). *Perspetivando modelos de formação de professores que integram as TIC nas práticas letivas: um contributo para o estudo da arte*. Acedido a 23 de maio de 2012, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14800/1/icemsiie2011_ProceedingsCoutinhoLisboa.pdf

- Beeland, W. (2002). *Student Engagement, Visual Learning and Technology: Can Interactive Whiteboards Help?*
Acedido a 25 de junho de 2012 em http://chiron.valdosta.edu/are/Artmancrpt/vol1no1/beeland_am.pdf
- Damásio, M. (2007). *“Tecnologia e educação: as tecnologias de informação e comunicação no processo educativo”*.
Lisboa: Nova Veja
- Decreto-Lei 6/2001. Acedida a 24 de março de 2012, em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF>
- Decreto-Lei 140/2001. Acedido a 24 de março de 2012, em <http://www.unic.pt/imagens/stories/publicacoes/DL%20140%202001.pdf>
- Delors, J. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. UNESCO. Acedido a 06 de julho de 2011, em <http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-Delors-Educacao-Um%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>
- Derek & Miller, D. (2001). *Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboard in one secondary school*, technology, Pedagogy and Education
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: nuevas exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e processo educativo*.
Barcelona: Ediciones Paidós.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa: Centro de Estudos De Sociologia: ISCTE. Acedido a 04 de junho de 2012, em <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>
- Fernandes, D. (1991). *Notas Sobre os Paradigmas da investigação em Educação*. Acedido a 07 de julho de 2011, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Fernão, C. (2010). *Viajar para Aprender: implicações das potencialidades das TIC no Desenvolvimento da Literacia*. Actas do I EIELP. Acedido a 01 de julho de 2011, em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/06-ClaraFerraio.pdf>
- Ferreiro, E & Teberosky, A (1986). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Flores, P.; Escola, J.& Peres, A. (2011). *O Retrato da integração das TIC no 1º ciclo: que perspectiva?* In “VII conferência internacional de TIC na educação - Challenges 2011”. Braga: Universidade do Minho
- Freire, P. (1981). *A importância do ato de ler*. In *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Editora Cortez.
- Fundação para a Divulgação das Tecnologias de Informação (1993). *Iniciação aos computadores*. Lisboa: FDTI.
- Furtado, J. (2000). *Enciclopédia e Hipertexto: Livro e Leitura no Novo Ambiente Digital*. Acedido a 01 de julho de 2011, em <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/afurtado/>
- Gil, H. (2000). *As TIC e a sua problemática no sistema educativo português*. Revista Educare Educere, nº 8. Castelo Branco: Escola Superior de Educação
- Gil, H. (2002). *Internet, professores e alunos: “caminhar” em rede. Rede ou “Teia de aranha”?! Acedido a 16 de maio de 2012, em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1077/1/Internet%20professores%20e%20alunos%20Texto.pdf>*
- Ghilione, R. Mataon, B. (1993). *O Inquérito*. Oeiras: Editora Celta

- Ghitalla, F. et al. (2003). *L'outrre-lecture*. Paris: Bibliothèque Centre Pompidou.
- Gouveia, L. (2004). *Uma introdução ao Multimédia: Conceitos básicos*. Acedido a 24 de junho de 2012, em http://www2.ufp.pt/~lmbg/reserva/intro_mm.pdf
- Herdeiro, M (1980). *Dimensão pedagógica da leitura*. In Coelho, J. et al (1980). *Problemática da leitura - aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Hill, M. Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edição Sílabo
- Kennewell, S. (2001) *Interactive whiteboards - yet another solution looking for a problems to solve?*. Information Technology in Teacher Education 39
- Ketelle, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologias de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observação, de questionário, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lakatos, E. e Marconi, M. (1996). *Técnicas de Pesquisa*. 3ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.
- Levy, P. (2003). *La inteligencia colectiva*. Acedido a 24 de março de 2012, em <http://inteligencia colectiva.bvsalud.org/>
- Lourenço, J. Oliveira, M. Monteiro, S. (2004). *Investigação-Ação: Princípios Gerais*. DEFCUL. Acedido a 20 de fevereiro de 2012, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/t1invaccaotexto.pdf>
- Martins, M (2006). *Avaliação do Valor Educativo de um Software de Elaboração de Partituras: Um Estudo de Caso com o programa finale no 1º Ciclo*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia
- Mata, J. (2004). *Como mirar la luna- confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: GRAÓ.
- Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- ME. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação
- ME. (s/d). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação
- ME. (2010). *Metas de Aprendizagem*. Ministério da Educação. Acedido a 11 de abril de 2012, em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>
- Melão, D. (2010) *Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s)*. Exeda, nº 3. Acedido a 19 de abril de 2012, em http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/526/1/06A-Dulce-melao_pp_75-90.pdf
- Melo, M. (2005). *Curso de Educação Multimédia: Representação dos professores sobre a formação de EAD*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Acedido a 05 de junho de 2012, em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/maria%20paula/Representacao_dos_professores_sobre_formacao_EAD.pdf
- Mendes, L. (2000). *O hipertexto, texto eletrónico: as identidades discursivas na globalidade das culturas*. Millenium, 17. Acedido a 23 de abril de 2012, em <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/933/1/0%20hipertexto%2c%20texto%20electr%C3%B3nico.pdf>
- Miranda, G. (2007). *Limites e possibilidades das TIC na educação*. Revista de Ciências da Educação, nº3. Acedido a 30 de março de 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>

- Mialaret, (1976). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Mitchell, W. (2006). *E-topia: Tecnologias de Informação e Comunicação e a transformação da vida urbana*. In *Debates da Presidência da República: A sociedade em rede: do conhecimento à política*. Lisboa: INCM
- Morvan, P. (1991). *Dicionário de informática*. Lisboa: Publicação Dom Quixote.
- Nery, M. (2008). *O utilizador/leitor nas narrativas digitais*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Economia e Gestão e Engenharia Industrial. Acedido a 18 de abril de 2012, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1612/1/2009000309.pdf>
- Nina, I. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: contributos da biblioteca escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Fromosinho, J. & Formosinho, J. (2008). *Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante*. In Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Pais, F. (1999). *Multimédia e ensino: um novo paradigma*. Lisboa: Ministério da Educação - Instituto de Inovação Curricular
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: a dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Pan, M. (2005). *Leitura em suporte digital: desafios para a EAD*. Acedido a 10 de junho de 2012, em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/151tcb3.pdf>
- Patrocínio, J. (2004). *Tornar-se pessoa e cidadão digital. Aprender a formar-se dentro e fora da escola na sociedade tecnológica globalizada*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e Tecnologias. Acedido a 17 de abril de 2012, em http://www2.ufp.pt/~lmbq/monografias/tese_jtpv1.pdf
- Paulino, S. (2009). *Livro tradicional X livro eletrônico: a revolução do livro ou uma ruptura definitiva?*. Hipertextus: Revista digital, nº 3. Acedido a 29 de maio de 2012, em <http://www.hipertextus.net/volume3/Suzana-Ferreira-PAULINO.pdf>
- Pérez, J. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información: Nuevos Lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.
- Ponte, J. (1997). *As novas tecnologias na educação*. Lisboa: Texto Editora
- Quaresma, V. (2005). *Aprendendo a Entrevistar: como fazer uma entrevista em Ciências Sociais*. Revista Electrónica dos Pós-Graduados em Sociologia Política. Vol. 2 nº 1 (pp. 68 -80). Acedido a 07 de julho de 2011, em http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf
- Qivvy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, I. (2010). *O PNL e as TIC: efeitos na relação dos alunos com a leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido a 06 de maio de 2012, em <http://ria.ua.pt/handle/10773/3793>
- Reis, P. (2006). *Media digitais: novos terrenos para a expansão da textualidade*. Acedido a 27 de abril de 2012, em http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/852/1/cibertxt1_43-52_reis.pdf
- Sandholtz, J.; Ringstaff, C. & Dwyer, D. (1997). *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas

Santos, B. (2005). *Ciberleitura: o contributo das TIC para a leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa. Acedido a 27 de novembro de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>

Sequeira, F. (1989). *Psicolinguística e Leitura*. In “O ensino-aprendizagem do português: teorias e práticas. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário

Silva, A. (2011). *Prática de ensino supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança. Acedido a 03 de maio de 2012, em <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6844/1/Actividades%20para%20promover%20o%20gosto%20pela%20Leitura.%20Va%CC%81lido.pdf>

Silva, Mª. (2006). “Construção do currículo no mundo digital”. In “VII conferência internacional de TIC na educação - Challenges 2011”. Braga: Universidade do Minho

Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora

Sim-Sim, I. (2005). *Ler e Ensinar a Ler*. Edições ASA. Porto

Skilbeck, M. et al. (1998). *Na Sociedade da Informação: o que Aprender na Escola?* Coleção Perspectivas Actuais. Porto: Edições ASA

Soete, L. (2000). *A Europa e as políticas tecnológicas nacionais: novos desafios. Em busca de uma sociedade Europeia do conhecimento*. In *Debates da Presidência da República: Sociedade, Tecnologia e Inovação Empresarial*. Lisboa: INCM

Spínola, T. (2009). *A utilização do quadro interactivo multimédia em contexto de ensino e aprendizagem: impacte do projecto “o quadro interactivo multimédia na RAM”*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido a 27 de junho de 2012, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1399/1/2010000106.pdf>

Sousa, Mª. (1989). “Ler na escola”. In “O ensino-aprendizagem do português: teorias e práticas”. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário

Tavares, C. & Barbeiro, L. (2008). *TIC: implicações e potencialidades para a leitura*. Intercompreensão, 14. Edição Cosmos - Escola Superior de Educação de Santarém. Acedido a 13 de março de 2012 em <http://www.atrilinguarum.org/pdivulgacion/files/CFerrao.pdf>

Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *As implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

UNESCO (1982). *Grunwald Declaration on Media Education*. Acedido a 05 de maio de 2012, em http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

Vale, I. (2000). *Didáctica da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Wang, Q., & Woo, H. (2007). *Systematic Planning for ICT Integration in Topic Learning*. *Educational Technology e Society*. 10 (1).

Anexos

Anexo I - Pedido de autorização formal, entregue ao diretor da instituição de ensino



INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Exm^o Sr. Diretor do Agrupamento de
Escolas Cidade de Castelo Branco

Regina Marisa Farinha Fernandes, aluna do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1^o Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Castelo Branco (ESECB), a frequentar o estágio na sede do seu Agrupamento de escolas Cidade de Castelo Branco, na turma do 2^oA, vem por este meio solicitar autorização para desenvolver junto dos seus alunos desta turma uma intervenção pedagógica de carácter investigativo com vista a dar resposta a uma das componentes obrigatórias do Estágio - Realização de uma investigação com alunos.

O projeto de investigação, que segue em anexo a este pedido, foi aprovado em reunião do Conselho Técnico-Científico da ESECB no dia 17 de novembro de 2011 e tem a orientação do Professor Doutor Henrique Teixeira Gil. O mesmo é subordinado ao título “*O Contributo das TIC para a leitura no 1^o Ciclo do Ensino Básico*”.

Decorrente da implementação do projeto, o Agrupamento de Escolas do qual V^a Ex^a é Diretor receberá uma cópia do respetivo relatório de Estágio.

Atenciosamente, pede deferimento,

Castelo Branco, 10 de novembro de 2011

A Aluna

Regina Marisa Farinha Fernandes

Anexo II - Questionário elaborado para aprovação por um júri

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretende-se recolher informação acerca das *competências digitais dos alunos* presentes na turma A do 2º ano do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco. Este instrumento de recolha de dados enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, de modo a possibilitar a produção da dissertação final.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas.

Preencha, sempre que possível com um X.

1- Idade

6 anos	7 anos	8 anos

2- Género

Masculino	Feminino

3- Tens computador em casa?

SIM	NÃO

4- Tens acesso à internet em casa?

SIM	NÃO

5- Utilizas o computador em casa?

SIM	NÃO

6- Como Utilizas o computador?

SOZINHO	ACOMPANHADO

7- Se respondeste acompanhado na pergunta anterior indica que te acompanha.

8- Indica o que costumás fazer no computador.

Pesquisa	
Elaborar trabalhos	
Ler livros digitais	
Jogar	
Outra	

9- Indica o que mais gostas de fazer no computador.

10- Indica quais as tuas competências digitais.

	SIM	NÃO
Consegues ligar e desligar o computador sozinho?		
Dominas a utilização do rato do computador?		
Dominas o teclado do computador?		
Consegues aceder à internet sozinha?		
Consegues fazer pesquisas na internet sem ajuda?		
Consegues escrever pequenos textos no computador?		

Anexo III - Pedido de autorização formal aos encarregados de educação para aplicação dos questionários



INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretende-se recolher informação acerca das *competências digitais dos alunos* presentes na turma A do 2º ano do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco. Este instrumento de recolha de dados enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, de modo a possibilitar a produção da dissertação final.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas.

Peço, assim, por este meio a colaboração de todos os encarregados de educação para que autorizem o vosso educando a responder às respostas que se seguem.

Este estudo é realizado unicamente com o intuito de melhorar as práticas educativas e consequentemente ajudar a que os alunos tenham uma formação cada vez mais completa.

Agradeço a compreensão e a colaboração.

(A aluna de Prática Supervisionada)

Eu, _____,
encarregado de educação do aluno _____, da
turma A do 2º ano do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco, autorizo o meu
educando a responder ao questionário destinado a recolher informação sobre as *competências
digitais dos alunos*.

Castelo Branco, _____ de _____ de 2012

Anexo IV - Questionário aplicado aos alunos com as alterações propostas pelo júri

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Com este questionário pretende-se recolher informação acerca das *competências digitais dos alunos* presentes na turma A do 2º ano do Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco. Este instrumento de recolha de dados enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, a decorrer na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, de modo a possibilitar a produção da dissertação final.

Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das outras respostas.

Preencha, sempre que possível com um X.

A) Identificação

1- Idade

6 anos	7 anos	8 anos

2- Sexo

Masculino	Feminino

B) Competências digitais dos alunos

3- Tens computador em casa?

SIM	NÃO

4- Tens acesso à internet em casa?

SIM	NÃO

5- Utilizas o computador em casa?

SIM	NÃO

6- Como Utilizas o computador?

SOZINHO	ACOMPANHADO

--	--

7- Se respondeste acompanhado na pergunta anterior indica quem te acompanha.

8- Em que atividades te ajudam?

9- Indica o que costumás fazer no computador.

Estudar	
Pesquisa	
Realizar trabalhos (TPC)	
Ler livros digitais	
Jogar	
Outra	

10- Indica o que mais gostas de fazer no computador.

11- Indica quais o que consegues fazer sozinho no computador.

	SIM	NÃO
Consegues ligar e desligar o computador sozinho?		
Sabes usar o rato do computador?		
Sabes usar o teclado do computador?		
Consegues aceder à internet sozinha?		
Consegues fazer pesquisas na internet sem ajuda?		
Consegues escrever pequenos textos no computador?		
Sabes utilizar o paint (fazer desenhos no computador)?		

Anexo V - Ficha de Avaliação de Língua Portuguesa (Avaliação inicial da leitura)

AVALIAÇÃO MENSAL				NOVEMBRO		
	NOME	<input type="text"/>			AVALIAÇÃO	<input type="text"/>
	N.º	TURMA	DATA	-	-	ENC. EDUC.

1. Lê o texto com atenção.

Era uma vez uma menina que estava presa, na torre mais alta de um castelo. A menina disse:

– Se uma fada me salvasse, eu repartia com ela o tesouro do meu reino.

Uma velha fada apareceu na sala e impôs uma condição. Salvava a menina, mas, antes, ela tinha de adivinhar-lhe o nome.

– Serafina – disse a menina.

Nem pensar. Não era Serafina nem Marcolina. Nem Eufrásia nem Tomásia. Nem Quitéria nem Pulquéria.

– Salvo-te, mesmo que não descubras o meu nome, mas fico com o tesouro só para mim.

António Torrado, in www.historiadodia.pt Acedido a 03/01/2011 (Excerpta).



2. Escreve um título para o texto.

3. Assinala com X o número de parágrafos do texto.

dois	<input type="checkbox"/>	três	<input type="checkbox"/>	sete	<input type="checkbox"/>	seis	<input type="checkbox"/>
------	--------------------------	------	--------------------------	------	--------------------------	------	--------------------------

4. **Ordena** os acontecimentos de 1 a 4 de acordo com o texto.

- Apareceu uma velha fada na sala.
- A menina tentou adivinhar o nome da fada.
- Uma menina estava presa numa torre de um castelo.
- A fada salvou a menina mas ficou com o tesouro só para ela.

5. **Liga** as expressões que têm o mesmo significado de acordo com o texto.

- | | |
|---------------------|---------------------------|
| Repartia a meias. | Estabeleceu uma condição. |
| Impôs uma condição. | Dividia em partes iguais. |
| A menina concordou. | A menina aceitou. |

6. **Acentua** corretamente as palavras das frases seguintes.

- Dai a nada uma velha fada apareceu na sala e impôs uma condição!
- A velha fada não se chamava nem Eufrasia, nem Quiteria, nem Tomasia.

7. **Escreve** as palavras seguindo o exemplo.

- a torre → *as torres* o castelo → _____
- o nome → _____ a parede → _____

8. Observa a imagem da fada e **descreve-a**.





INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CIDADE DE CASTELO BRANCO

**PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA
GUIÃO DE ATIVIDADES**

Elementos de identificação

Professor(a) Cooperante: Etelvina Lopes Vicente

Alunos de Prática Supervisionada: Gonçalo Gomes e Regina Fernandes

Professores Supervisores: António Pais e Joaquim Picado

Turma: 2.ºA; 25 alunos

Seleção do conteúdo programático

Unidade temática: O seu corpo - Higiene alimentar

Semana de 22, 23 e 24 de Novembro

Estudo do Meio:

Bloco - À descoberta de si mesmo

Conteúdo - A saúde do meu corpo

Objetivos - Conhecer e aplicar regras em relação a:

- Higiene alimentar (identificar os alimentos indispensáveis a uma vida saudável (1º dia), a importância da água potável (2º dia), a verificação do prazo de validade dos alimentos (3º dia));

Bloco - À descoberta dos materiais e objetos

Objetivos: -Realizar experiências com materiais e objetos de uso corrente (sal, açúcar, vidro, madeira, barro, areia, cortiça, papel, cera, objetos variados, etc.) (2º e 3º dia).

- Comparar materiais e objetos segundo algumas das suas propriedades (2º e 3º dia).

Língua Portuguesa:

Competências e Descritores de Desempenho

Compreensão do oral - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:

- Responder a questões sobre o que ouviu; cumprir instruções (1º, 2º e 3º dia);
- Apropriar-se de novos vocábulos e associar palavras ao seu significado (1º, 2º e 3º dia).

Expressão oral - Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos; (1º, 2º e 3º dia)

- Reconto; (1º dia)

Leitura - Ler com progressiva autonomia pequenos textos para:

- Localizar informação pretendida, (1º, 2º e 3º dia)

- Identificar o sentido global do texto responder a questões sobre o texto, (1º e 2º dia)

- Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto. (1º, 2º e 3º dia)

Escrita - Elaborar por escrito respostas a atividades. (1º, 2º e 3º dia)

Conhecimento explícito da língua - Aplicar os acentos gráficos. (1º, 2º e 3º dia)

Conteúdos: - Acentos gráficos.

- Vocabulário relativo ao livro/texto;

- Assunto, tema e ideia principal;

- Instruções.

Matemática:

Tema - *Números e operações*

Tópico - *Operações com números naturais;*

Resolução de problemas

Objetivos específicos

- *Compreender o valor posicional de um algarismo no sistema de valor decimal:* (1º dia)

- *Ler e representar números até 200.* (1º dia)

- *Compor e decompor números.* (1º dia)

- *Identificar e dar exemplos de diferentes representações para o mesmo número.* (1º dia)

- *Realizar adições e subtrações usando a representação horizontal e a relação entre estas operações;* (1º dia)

- *Compreender a multiplicação no sentido aditivo;* (2º e 3º dia)

- *Compreender, construir a e memorizar a tabuada da multiplicação por 2.* (2º e 3º dia)

- *Verificar a adequação dos resultados obtidos.* (1º, 2º e 3º dia)

- *Explicar ideias e processos e justificar resultados.* (1º, 2º e 3º dia)

Expressões:

Expressão Plástica: Recorte e colagem;

- *Fazer composições utilizando materiais cortados.* (1º dia)

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula	
Terça- Feira 22/11/2011	<i>Responsável pela execução: Regina Fernandes</i>
<p>Tema integrador: O seu corpo - Higiene alimentar</p> <p>Elemento integrador: Livro “O Tomás já não cabe nos calções”</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ábaco; - Manual de matemática; - Projetor; - Computador; - História “O Tomás já não cabia nos calções” em power point (Anexo I); - Guião de interpretação do texto (Anexo II); - Pirâmide alimentar (emprestada pela professora cooperante (Anexo III)); - Manual de Estudo do Meio; - Folha com a pirâmide alimentar (Anexo IV).
<p>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</p> <p>Rotina Diária:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O tarefeiro do dia vai ao quadro escrever o dia da semana, o estado do tempo e a novidade do dia escolhida pela turma. - Os alunos de prática escrevem a data no quadro. <p>Representação no ábaco de números superiores a 100:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitação aos alunos dos objectivos da actividade: representar, compor e decompor números superiores a 100. Será ainda exemplificado, no quadro, como será realizada a representação do número. - Representação, por parte dos alunos (seleccionados pelo aluno de prática supervisionada), de números superiores a 100. Será pedido a um aluno (de cada vez) que se desloque ao quadro e represente no ábaco um número superior a 100. - Registo no quadro, por parte dos alunos seleccionados, dos números representados. - Decomposição, por parte do aluno seleccionado do número em centenas, dezenas e unidades (exemplo: $125=100+20+5$) e escrita por extenso do número (exemplo: cento e vinte e cinco unidades). - Registo, por parte de todos os alunos, dos números escritos no quadro. 	

Realização do exercício 2 da página 56 do manual de matemática:

- Entrega, por parte do aluno de prática supervisionada dos manuais de matemática, uma vez que se encontram arrumados no fundo da sala.

Leitura em voz alta, por um aluno selecionado, do enunciado do exercício 2 da página 56 do manual e esclarecimento de dúvidas que possam surgir.

- Realização, individual do exercício por parte dos alunos.
- Correção oral e em grande grupo do exercício realizado.

Levantamento de um desafio aos alunos:

- Apresentar aos alunos o seguinte desafio: o Tomás (personagem do livro) tem 121 livros arrumados da seguinte forma: 25 livros de banda desenhada, 50 de ficção científica, 45 de histórias arrumados numa estante. Mas hoje de manhã o Tomás pensa que se enganou a contar os livros e que lhe falta um que conta a sua história. Será que tem razão?

Apresentação da capa do livro “O Tomás já não cabe nos calções”:

- Projeção da capa do livro (Anexo I).
- Leitura em voz alta e por um aluno do título do livro.
- Levantamento de hipóteses sobre o conteúdo do livro a partir do título e da ilustração da capa.

- Registo das hipóteses levantadas no quadro, pelo aluno de prática supervisionada, e na folha de registo diária pelos alunos.

Leitura do livro “O Tomás já não cabe nos calções” (Anexo I):

- Leitura em voz alta feita pelo aluno de prática supervisionada com o apoio da projeção do livro para que todos os alunos possam acompanhar a leitura.

- Leitura em voz alta rotativamente por parte dos alunos.
- Diálogo com os alunos para assegurar a compreensão do texto.

- Reconto oral da história por parte dos alunos. O aluno de prática supervisionada pode levantar questões de orientação/apoio ao reconto.

- Exploração do vocabulário desconhecido através da pesquisa, por parte do aluno de prática supervisionada, no dicionário online. Ao mesmo tempo, a pesquisa será projetada para que todos os alunos possam acompanhar.

Realização do guião de interpretação do texto:

- Entrega dos guiões pelo aluno de prática supervisionada.
- Leitura, em voz alta feita pelo aluno de prática supervisionada das questões do guião e esclarecimento de dúvidas (Anexo II).
- Realização individual do guião por parte dos alunos.

Apresentação da pirâmide alimentar (Anexo III):

- Questionar os alunos sobre os alimentos (mais saudáveis e menos saudáveis) que a personagem do texto comia e registo no quadro, pelo aluno de prática supervisionada.
- Apresentação da pirâmide alimentar que será afixada no centro do quadro.
- Debate em turma sobre a outra forma de representar a alimentação saudável: a pirâmide alimentar. Ao mesmo tempo, questionar os alunos sobre o grupo de alimento que existe em maior quantidade, entre outros aspetos que se prendem com a organização da pirâmide.
- Questionar oralmente os alunos sobre cada uma das fatias da pirâmide alimentar e a sua importância para a nossa alimentação, bem como sobre quais os alimentos que devemos ingerir em maior quantidade, fazendo referência aos alimentos escritos no quadro (ingeridos pela personagem do texto).

Leitura e exploração da página 42 do manual de Estudo do Meio:

- Leitura silenciosa por parte dos alunos da página 42 do manual.
- Realização individual do exercício 4 e 5 da página 42.
- Correção oral e em grande grupo dos exercícios realizados.

Elaboração da pirâmide alimentar:

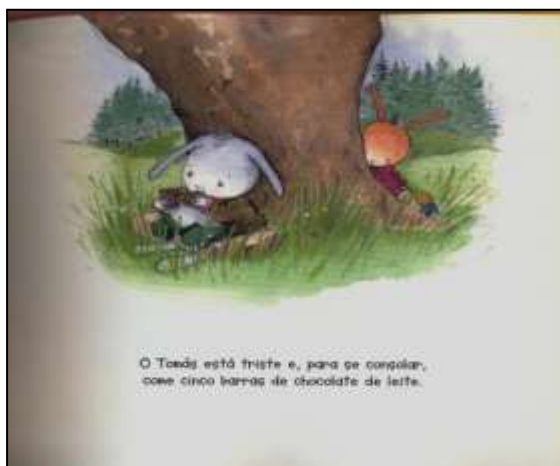
- Explicação aos alunos do objetivo da atividade: elaboração de uma pirâmide alimentar utilizando recortes de alimentos em panfletos.
- Entrega pelo aluno de prática supervisionada de uma folha com a imagem de uma pirâmide alimentar (Anexo IV).
- Entrega aos alunos de panfletos do supermercado para recortar os alimentos para colocar na pirâmide de acordo com a ordem correta.
- Recorte e colagem dos alimentos na pirâmide alimentar.
- Identificação de cada um dos setores da pirâmide.

O/A Professor(a) Cooperante: _____

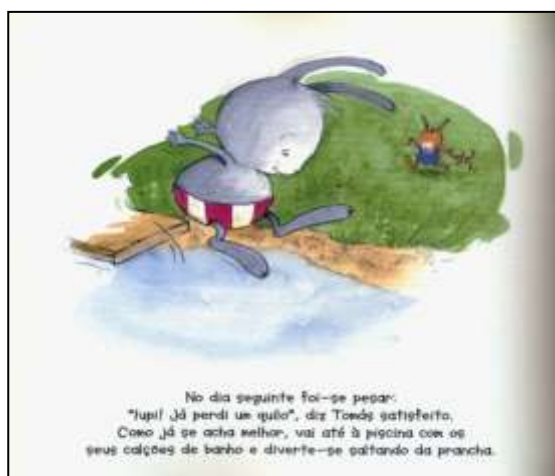
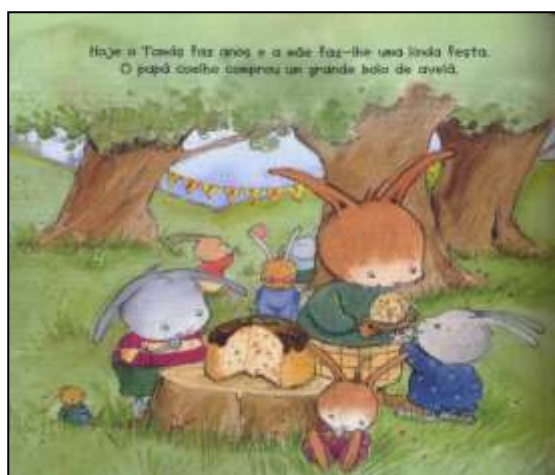
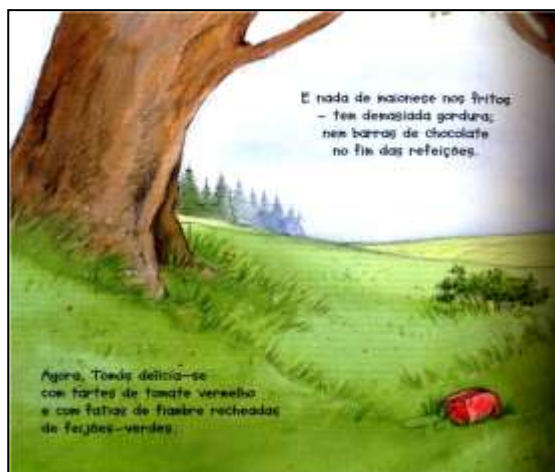
Os Professores Supervisores: _____

A aluna de PS: _____

Anexo VII - PowerPoint da história “O Tomás já não cabe nos calções”







Anexo VIII - Guião de interpretação do texto da implementação da primeira tarefa de aprendizagem

Lê com atenção as seguintes perguntas e responde! Não te esqueças que as respostas têm de ser completas.

Nome: _____

Data: ___/___/___



1- Por que motivo o Tomás não consegue apertar os calções?

2- Por que motivo a mãe do Tomás se zangou com ele?

3- O que fazia o Tomás quando estava triste?

4- Assinala com uma cruz (X) a resposta correta.

a) O Tomás está a tentar enfiar a sua barriguinha grande e redonda

- dentro dos calções.
 dentro das calças.
 dentro da saia.

b) O Tomás não quer ir para a piscina porque

- vão chamar-lhe comilão.
 vão chamar-lhe baleia gigante.
 vão chamar-lhe pançudo.

c) O Tomás tomou uma decisão. Eles está decidido a

- comer muitos doces.
- comer tarte de morango.
- fazer dieta para perder os quilos a mais.

5- **Ordena** de acordo com o texto as seguintes frases.

- O Tomás resmungo: “Já não quero ir para a piscina com esta barriga. Vão-me chamar baleia gigante!”
- Mas o Tomás não quer comer porque tem medo de engordar. Por fim acaba por provar um bocadinho, comendo uma fatia pequena e mastigando bem e sem pressa para o saborear.
- No dia seguinte foi-se pesar: “lupi! Já perdi um quilo, diz o Tomás satisfeito.”
- “Está decidido. Tomás resolve fazer dieta para perder os quilos que tem a mais. ”
- Hoje o Tomás faz anos e a mãe fez-lhe uma linda festa. O papá coelho comprou um grande bolo de avelã.
- Agora o Tomás delicia-se com tartes de tomate vermelho e com fatias de fiambre enroladas em feijão-verde.
- Julieta goza com o irmão: “Grande comilão, vais ficar maior que um enorme dragão!”

6- **Acentua** corretamente as seguintes palavras utilizando os acentos gráficos (agudo, grave e circunflexo).

Tomas	ja	horriuel
esta	so	foi a piscina

7- **Escreve** outras palavras com:

Acento agudo: _____

Acento grave: _____

Acento circunflexo: _____



INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CIDADE DE CASTELO BRANCO

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA
GUIÃO DE ATIVIDADES

Elementos de identificação

Professor(a) Cooperante: Etelvina Lopes Vicente

Alunos de Prática Supervisionada: Gonçalo Gomes e Regina Fernandes

Professores Supervisores: António Pais e Joaquim Picado

Turma: 2.ºA; 25 alunos

Seleção do conteúdo programático

Unidade temática: A Segurança do seu corpo - prevenção rodoviária

Semana de 10,11 e 12 de janeiro

Estudo do Meio:

Bloco - À descoberta de si mesmo

Conteúdo - A segurança do meu corpo

Objetivos - Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária:

- Respeitar e conhecer as ciclovias e as passagens de nível.

Língua Portuguesa:

Competências e Descritores de Desempenho

Compreensão do oral: - Prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível:

- Integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;
- Responder a questões acerca do que ouviu;
- Apreender o sentido global de textos ouvidos.

Expressão oral: - Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções.

- Construir frases/textos com grau de complexidade crescente.

Leitura: - Ler com progressiva autonomia textos para:

- Localizar a informação pretendida;
- Procurar informação complementar com a ajuda do professor;
- Formular questões sobre o texto.

Escrita: - Planificar pequenos textos.

- Aplicar regras dos sinais de pontuação.

Conhecimento explícito da língua: - Explicitar regras de ortografia.

- Distinguir nomes.

Conteúdos: - Vocabulário;

- Campo lexical;
- Intencionalidade comunicativa;
- Assunto;
- Ideia principal;
- Planificação de textos;
- Nome (próprio, comum)

Matemática:

Tema: - *Números e operações*

Tópico: - Números e operações com números naturais;

Objetivos específicos: - Compreender o valor posicional de um algarismo no sistema de valor decimal.

- Ler e representar números até ao 400.
- Compor e decompor números.

Expressões:

O/A Professor(a) Cooperante: _____

Os Professores Supervisores: _____

A aluno de PS: _____

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula	
Terça-Feira 10/01/2012	Responsável pela execução: Regina Fernandes
<p>Tema integrador: A Segurança do seu corpo - <i>Prevenção rodoviária</i></p> <p>Elemento integrador: Livro “Uma Aventura Segura” (livro construído com todas as atividades que se vão realizar ao longo da semana)</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro “Uma Aventura Segura” (Anexo I) - Puzzle da capa do livro “Porque é que os animais não conduzem?” - Livro “Porque é que os animais não conduzem?” de Pedro Seromenho; - Comboio dos nomes; - Caixa de cartão; - Cartões com nomes comuns e nomes próprios;
<p>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</p> <p>Rotina Diária:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O tarefeiro do dia vai ao quadro escrever o dia da semana, o estado do tempo e a novidade do dia escolhida pela turma. - Os alunos de prática escrevem a data no quadro. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Abordagem em contexto didático</i> <p>Apresentação dos livros “Uma Aventura Segura” (ANEXO I):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitação aos alunos da utilidade do livro “Uma Aventura Segura”: o livro tem todas as atividades que vamos fazer durante a semana. No entanto, só podem virar a página/realizar os exercícios quando receberem indicação para tal. - Entrega a cada aluno do livro “Uma Aventura Segura”, onde se encontram todas as tarefas que os alunos vão realizar ao longo da semana. Todos os alunos devem colocar o nome na folha de rosto e abrir o livro na primeira página e colocar a data pequena. <p style="text-align: center;">Construção de um puzzle da imagem da capa do livro “Porque é que os animais não conduzem?”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitação aos alunos da atividade e dos objetivos da mesma: os alunos vão formar grupo de trabalho e construir um puzzle (por cada grupo) de modo a descobrir o título do livro que vamos trabalhar. De modo a facilitar a organização da sala, nem todos os grupo vão ter o mesmo número de elementos. 	

-Formação de sete grupos de trabalho sob orientação do aluno de prática supervisionada: os alunos vão juntar-se, voltando-se para a mesa de trás de modo a facilitar a organização. Nem todos os grupos vão ter o mesmo número de elementos. Um grupo terá três elementos, outro grupo terá dois elementos e cinco grupos terão quatro elementos.

- Entrega, a cada grupo, de um puzzle elaborado a partir da imagem da capa do livro (ANEXO II).

- Construção do puzzle, pelos alunos, para descobrir o título da obra e o autor.

- Formulação de hipóteses sobre o conteúdo do livro a partir do puzzle construído (capa do livro, título do livro).

Leitura do Livro “Porque é que os animais não podem conduzir?”:

- Leitura em voz alta do livro “Porque é que os animais não podem conduzir?” Há medida que se lê, o aluno de prática supervisionada mostra as ilustrações do livro.

- Questionar, oralmente os alunos sobre o texto, de modo a fazer a sua interpretação: quem são as personagens? Qual o assunto tema da história? Quais os principais motivos para os animais não poderem conduzir?

- Selecionar aleatoriamente um aluno para colocar uma questão, para a restante turma, sobre a história trabalhada. Neste momento o aluno selecionado desloca-se a junto do quadro e colocam a questão aos restantes colegas. Caso os alunos necessitem, terão acesso ao livro para que possam rever a história e assim formular as questões. Esta atividade será repetida várias vezes.

- Questionar os alunos sobre os nomes dos animais apresentados no final do livro e registo no quadro, pelo aluno de prática supervisionada do nome comum do animal (tubarão) e do nome próprio do mesmo (Azulão).

- Explicitação aos alunos da diferença entre nome comum e nome próprio através dos exemplos registados no quadro: o nome comum refere-se a objetos, animais ou coisas que não são únicas (Exemplo: existência de vários tubarões) e o nome próprio refere-se a uma entidade/referente único/determinado (Exemplo: Azulão é o nome de um único tubarão).

- *Sistematização em contexto didático*

Apresentação do comboio dos nomes (ANEXO III):

- Apresentação, através do diálogo com os alunos, do comboio dos nomes que será afixado no quadro. Ao afixar o comboio, os nomes que se encontram no interior das carruagens vão cair no chão e ficar todos baralhados.

- Explicitação aos alunos dos objetivos da atividade: o nosso comboio tem duas carruagens, a dos nomes comum e a dos nomes próprios. Mas ao parar na estação os passageiros do comboio (cartões com nomes comuns e nomes próprios) baralharam-se

todos e já não sabem a que carruagem pertencem.

É necessário ajudá-los a colocarem-se ordenadamente

- Registo, no livro “Uma Aventura Segura” dos nomes de acordo com a indicação da carruagem: num retângulo vão escrever os nomes comuns e no outro, os nomes próprios.

- Seleção, aleatória, de um aluno que irá retirar um cartão da caixa e colocá-lo na carruagem correta. Este processo será repetido até todos os alunos terem vindo colocar um cartão no comboio das palavras.

Levantamento de uma questão problemática aos alunos:

- Leitura, por um aluno, selecionado aleatoriamente da questão problemática da página 4 do livro “Uma Aventura Segura”.

- Resolução individual, pelos alunos da questão problemática.

- Correção oral em grande grupo da questão problemática levantada.

Resolução de uma ficha de trabalho de matemática:

- Explicitação aos alunos dos objetivos da atividade: sistematização dos conhecimentos adquiridos até à data.

- Leitura silenciosa, por parte dos alunos, das questões da ficha da página 5 do livro “Uma Aventura Segura” e esclarecimento de dúvidas que possam ter surgido.

- Realização da ficha de trabalho pelos alunos individualmente.

- Correção no quadro da ficha de trabalho de matemática.

- *Abordagem em contexto didático*

Questionar os alunos sobre os principais cuidados de prevenção rodoviária:

- Levantamento de questões sobre quais os principais cuidados de segurança que os alunos conhecem. (Activação do conhecimento prévio).

- Questionar os alunos sobre os cuidados que devemos ter nas passagens de nível quando circulamos de carro ou a pé. Os ALUNOS serão ainda questionados sobre os principais cuidados a ter quando andamos de bicicleta e sobre os locais onde devemos circular.

- Registo no quadro, pelo professor, dos principais cuidados a ter quando atravessamos uma passagem de nível e página 8 do livro “Uma Aventura Segura”.

O/A Professor(a) Cooperante: _____

Os Professores Supervisores: _____

O aluno de PS: _____



INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CIDADE DE CASTELO BRANCO

**PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA
GUIÃO DE ATIVIDADES**

Elementos de identificação

Professor(a) Cooperante: *Etelvina Lopes Vicente e Maria de Fátima Dinis*

Alunos de Prática Supervisionada: *Gonçalo Gomes e Regina Fernandes*

Professores Supervisores: *António Pais e Joaquim Picado*

Turma: *2.ªA; 25 alunos*

Seleção do conteúdo programático

Unidade temática: *A Segurança do seu corpo*

Semana de *24,25 e 26 de janeiro*

Estudo do Meio:

Bloco - *À descoberta de si mesmo*

Conteúdo - *A segurança do meu corpo*

Objetivos - *Conhecer e aplicar regras de segurança nas praias, nos rios e nas piscinas.*

Língua Portuguesa:

Competências e Descritores de Desempenho

Compreensão do oral: - *Prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível:*

- *Integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico;*
- *Responder a questões acerca do que ouviu;*
- *Apreender o sentido global de textos ouvidos.*

Expressão oral: - *Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções.*

- *Construir frases/textos com grau de complexidade crescente.*

Leitura: - *Ler com progressiva autonomia textos para:*

- *Localizar a informação pretendida;*
- *Responder a questões sobre o tema;*
- *Relacionar a informação lida com o conhecimento exterior ao texto.*

Escrita: - Planificar pequenos textos.

- Escrever pequenos textos narrativos.
- Aplicar regras dos sinais de pontuação.

Conhecimento explícito da língua: - Manipular palavras em frases.

- Explicitar regras de ortografia.
- Distinguir nomes.

Conteúdos: - Vocabulário;

- Campo lexical;
- Intencionalidade comunicativa;
- Assunto;
- Ideia principal;
- Planificação de textos narrativos;
- Texto narrativo;
- Singular e plural;
- Nome (próprio, comum);

Matemática:

Tema: - *Números e operações*

Tópico: - Números e operações com números naturais;

Objetivos específicos: - Compreender o valor posicional de um algarismo no sistema de valor decimal.

- Realizar adições e subtrações usando a representação horizontal e a relação entre estas operações
- Ler e representar números até ao 400.
- Compor e decompor números.
- Usar o sinal X e : na representação horizontal de cálculo.

Expressões:

O/A Professor(a) Cooperante: _____

Os Professores Supervisores: _____

O aluno de PS: _____

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem Guião de aula	
Terça-Feira 24/01/2012	Responsável pela execução: Regina Fernandes
<p>Tema integrador: <i>A Segurança do seu corpo</i></p> <p>Vocabulário específico a trabalhar: Segurança na praia, rio e piscina; nome próprio; nome comum; singular; plural; sólidos geométricos; improvisação; dramatização</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Livro “A Praia dos Sonhos” de António Mota; - Computador; - Projetor; - Tela; - Guião de interpretação do texto (Anexo II); - Folha com desafio matemático (Anexo III); - Caderno de fichas de Matemática; - Folhas diárias.
<p>Elemento integrador: Livro “A Praia dos Sonhos” de António Mota</p>	
<p>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</p> <p>Rotina Diária:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O “tarefeiro” do dia vai ao quadro escrever o dia da semana, o estado do tempo e a novidade do dia escolhida pela turma. - Os alunos de prática escrevem a data no quadro. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Abordagem em contexto didático</i> <p>Apresentação de uma ilustração do livro “A Praia dos Sonhos” (Anexo I):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação, recorrendo à projeção, da imagem de uma ilustração da obra a ser trabalhada. - Levantamento de questões sobre a imagem: o que lhes faz lembrar, se já alguma vez estiveram num sitio parecido com o da imagem (praia), quais as regras/cuidados que tiveram que ter. - Registo no quadro, por parte do aluno de prática supervisionada e nas folhas diárias por parte dos alunos, das respostas dadas pelos alunos. 	

Leitura do livro “A Praia dos Sonhos” de António Mota:

- Projeção, em power point, da história “A Praias dos Sonhos” de António Mota. A utilização da história em power point relaciona-se com a investigação a desenvolver ao nível da leitura digital. Com esta atividade pretende-se: Verificar se a motivação para a leitura é melhorada/incrementada quando utilizados livros em suporte digital; Investigar se o nível de motivação varia com a tipologia de suporte digital (Power point, e-book; vídeo) e Avaliar as aprendizagens dos alunos na sequência da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no domínio da leitura.

- Leitura, em voz alta e pelo aluno de prática supervisionada do livro “A Praia dos Sonhos”.

- Leitura, em voz alta e pelos alunos, selecionados aleatoriamente, do livro “A Praia dos Sonhos”.

- Exploração do vocabulário difícil recorrendo ao dicionário online.

- *Sistematização em contexto didático*

Realização de um guião de interpretação da história “A Praia dos Sonhos” (Anexo II):

- Entrega aos alunos de um guião de interpretação da história. Ao mesmo tempo, o guião servirá de revisão dos conteúdos de *Conhecimento Explícito da Língua* trabalhados até à data.

- Leitura silenciosa, por parte dos alunos, das questões do guião e esclarecimento de dúvidas que possam ter surgido.

- Realização, individual e por parte dos alunos, das questões do guião. A correção será feita depois pelo aluno de prática supervisionada.

Lançamento de um desafio matemático aos alunos (Anexo III):

- Entrega aos alunos de uma folha com um desafio matemático.

- Leitura, em voz alta e por uma aluno selecionado aleatoriamente, do enunciado do desafio matemático.

- Resolução individual do desafio por parte dos alunos.

- Correção no quadro do desafio matemático.

Realização da ficha número 16 do caderno de fichas de Matemática:

- Entrega aos alunos dos cadernos de fichas de Matemática.

- Leitura silenciosa e pelos alunos das questões da ficha. Depois de todos os alunos terem lido as questões da ficha, serão esclarecidas todas as dúvidas que possam ter surgido.

- Realização individual, por parte dos alunos, das questões da ficha número 16 do caderno de fichas de Matemática.

- Correção no quadro e em grande grupo das questões da ficha número 16 do

caderno de fichas de Matemática.

Apresentação em Power point das regras/cuidados a ter na praia, no rio e na piscina (Anexo IV):

- Leitura, em voz alta e pelos alunos selecionados aleatoriamente, das regras presentes na apresentação. Ao mesmo tempo que se vão lendo as regras, o aluno de prática supervisionada vai fazendo a exploração de cada uma delas e debatendo-as em grande grupo.

- Registo, pelos alunos e nas folhas diárias, das regras apresentadas no power point.

Dramatização/improvisação das regras/situações vivenciadas ou não na praia, no rio ou na piscina:

. Explicitação aos alunos dos objetivos da atividade: vão ser formados grupos de três alunos e um grupo de quatro alunos. Cada grupo terá que escolher uma situação/regra e fazer uma pequena improvisação utilizando o diálogo ou a mímica para apresentar à restante turma. A situação poderá ser algo vivenciado ou mesmo um comportamento que não se deva ter, mas tendo os alunos que saber reverter a situação para que o comportamento passe a ser correto. Os grupos terão cinco minutos para prepararem a improvisação.

- Constituição dos grupos de trabalho pelo aluno de prática supervisionada. A constituição dos grupos vai ser feita de forma estratégica, de modo a “espalhar” os alunos com mais dificuldades e os alunos com menos dificuldades por todos os grupos.

- Debate, em cada grupo, da improvisação a fazer e preparação da mesma por cada grupo de trabalho. Durante este período, o aluno de prática supervisionada vai circulando por todos os grupos de modo a acompanhar o seu trabalho.

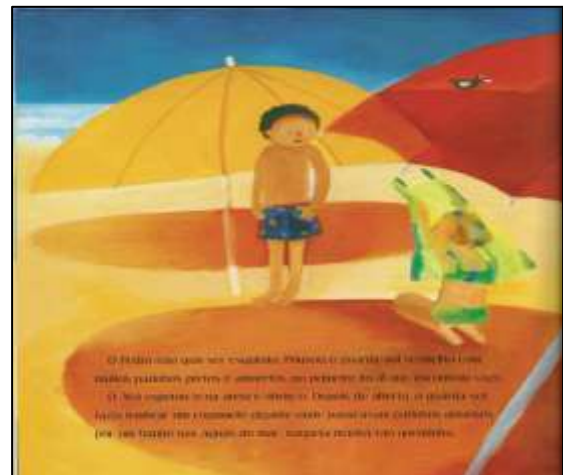
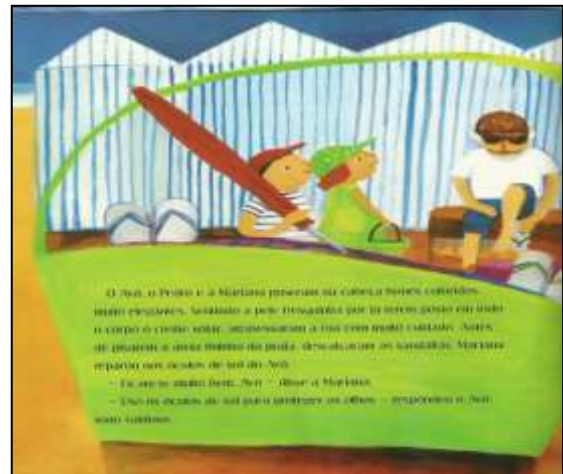
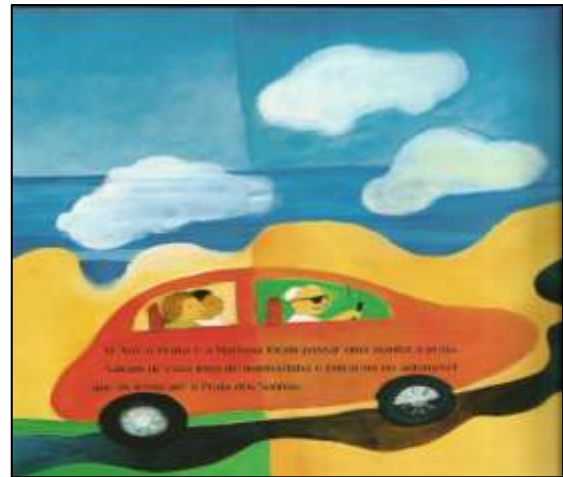
- Apresentação das improvisações, por cada grupo, ao grupo turma.

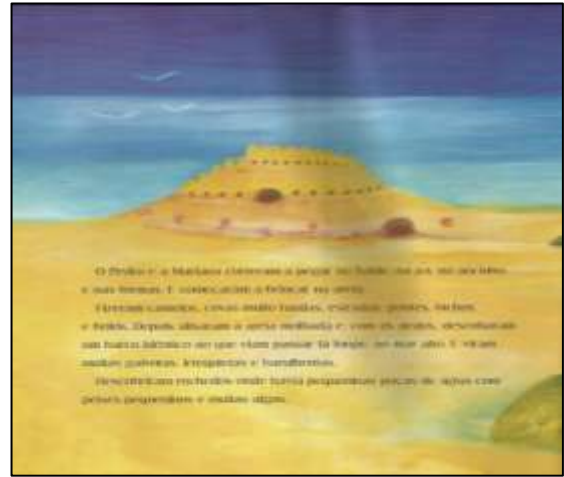
O/A Professor(a) Cooperante: _____

Os Professores Supervisores: _____

O aluno de PS: _____

Anexo XI - PowerPoint da história “Praia dos sonhos”









Anexo XII - Guião de interpretação do texto da implementação da terceira tarefa de aprendizagem

Lê com atenção as seguintes perguntas e responde! Não te esqueças que as respostas têm de ser completas.

Nome: _____

Data: ___/___/____



1. O que aconteceu quando o Pedro tentou entrar na água?

2. Qual a cor da bandeira que estava içada quando o Pedro entrou na água? O que significa?

3. Que outras bandeiras viram o Pedro e a Mariana?

4. Indica três cuidados que o Pedro, a Mariana e o avô tiveram na praia.

5. Completa corretamente as frases com as palavras à/às e há

O avô, o Pedro e a Mariana foram passar uma tarde ____ praia.

Na praia dos Sonhos ____ uma floresta de barracas e uma multidão de pessoas.

____ vezes também apareciam algas marinhas de cores diferentes.

Descobriram rochedos onde ____ pequeninas poças de água com peixes pequeninos e muitas algas.

6. Escreve três nomes comuns e três nomes próprios

NOMES COMUNS

NOMES PRÓPRIOS

7. Escolhe um nome próprio e um nome comum e escreve uma frase para cada um deles.

8. Completa a tabela.

SINGULAR	PLURAL
	Os mares
O papel	
	Os búzios
O guarda-sol	
O automóvel	
O cão	

Anexo XIII - Exemplos de livros da Biblioteca digital do Plano Nacional de Leitura

História: A Vaca da vizinha é mais gorda que a minha

Autor: Manuel Pires

Suporte: Informático - e-book



História: Controla a Asma!

Autor: Desenvolvido por Ministério da Educação

Suporte: Informático - e-book



História: Dez dedos Dez segredos

Autor: Maria Alberta Menéres

Editora: Lisboa Editora

Suporte: Informático - e-book



História: Fala Bicho

Autor: Violeta Figueiredo

Editora: Caminho

Suporte: Informático - e-book



História: O Nuno escapa à Gripe A

Autor: Direcção-Geral de Saúde

Suporte: Informático - e-book



História: O Pescador que nunca pescava nada

Autor: Raffaello Bergonse

Editora: AMBAR

Suporte: Informático - e-book

