PNEP

As Implicações das TIC no Ensino da Língua

Clara Ferrão Tavares
Luís Filipe Barbeiro

Colaboração
Teresa Cláudia Tavares

PNEP

As Implicações das TIC no Ensino da Língua

Ministério da Educação

Clara Ferrão Tavares
Luís Filipe Barbeiro

Colaboração
Teresa Cláudia Tavares

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Lisboa/2011

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

TAVARES, Clara Ferrão, 1951- , e outro

As implicações das TIC no ensino da língua /
Maria Clara Lopes Dias Ferrão Bandeira Tavares,
Luís Filipe Tomás Barbeiro

ISBN 978-972-742-306-4

I – Barbeiro, Luís Filipe, 1960-

CDU 811.134.3
004
371
373

Ficha técnica

1.ª Edição – 2011

Título
As Implicações das TIC no Ensino da Língua

Editor
Ministério da Educação
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Autores
Clara Ferrão Tavares e Luís Filipe Barbeiro

Colaboração
Teresa Cláudia Tavares

Design
Manuela Lourenço

Paginação e Execução gráfica
Editorial do Ministério da Educação

Tiragem
4000 Exs.

Depósito Legal
292 709/09

ISBN
978-972-742-306-4

Nota: Os comentários e opiniões expressos nos sítios e blogues citados são da responsabilidade dos seus autores e não reflectem, necessariamente, a opinião ou orientações da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Os endereços indicados foram consultados em Novembro de 2011.

Índice

Introdução 7

Secção 1

Implicações das Tecnologias na Comunicação e na Aprendizagem 11

1.1. Algumas potencialidades da *Web* 11

1.2. Alguns dispositivos tecnológicos e comunicativos que encontramos na *Web* 13

- Plataformas de ensino à distância 13
- Fóruns 14
- *Chat* 14
- Blogues 16
- *E-portfolios* 19

1.3. Implicações das tecnologias no tempo, no espaço e na organização da sala de aula 20

Secção 2

Implicações das TIC no Ensino da Leitura 27

2.1. Literacias e exploração do ecrã 28

2.2. A leitura electrónica 30

2.2.1. A leitura electrónica – actividades de manipulação 34

2.2.2. A leitura electrónica – actividades de apropriação 39

2.2.3. A leitura electrónica – actividades de interpretação 47

2.2.4. A leitura electrónica – actividades integradoras: a *WebQuest e a simulação global* 53

Secção 3

Implicações das TIC no Ensino da Escrita 57

3.1. O computador e o processo de escrita 59

3.1.1. Planificação 62

3.1.2. Textualização 64

3.1.3. Revisão e reescrita 65

3.2. O computador e o produto escrito 67

3.3. Comunidade em rede e escrita 70
3.3.1. Partilhar na Internet 71
3.3.2. Interacção autores-leitores 74
3.3.3. Desenvolvimento de projectos conjuntos 79

Bibliografia 81

Nota de Apresentação

Produzida no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), a brochura que agora se apresenta constitui um novo instrumento de apoio, concretizando, juntamente com as brochuras da mesma colecção já editadas, a iniciativa de disponibilizar aos docentes do 1.º ciclo publicações sobre o ensino da língua portuguesa, a partir das temáticas centrais do currículo do ensino básico.

Da autoria de Clara Ferrão Tavares e de Luís Filipe Barbeiro, a brochura *As Implicações das TIC no Ensino da Língua* apresenta as questões fundamentais relativas à implicação das tecnologias na comunicação e na aprendizagem, no ensino da leitura e no ensino da escrita.

Para além de propor uma reflexão sobre a forma de potenciar o uso das tecnologias de informação e comunicação no 1.º ciclo, a brochura apresenta actividades que têm como objectivo a melhoria do desempenho dos alunos na comunicação, na leitura e na escrita.

O Director-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Fernando Egídio Reis

Introdução

As tecnologias estão hoje presentes no nosso quotidiano, contribuindo para o desenvolvimento das sociedades. Os discursos sobre as relações entre a escola e as tecnologias são, no entanto, contraditórios. Se, por um lado, se responsabilizam as tecnologias (e os *media*) pela perda de hábitos de leitura e de trabalho das crianças, por outro lado, considera-se que basta equipar todas as escolas com computadores e acesso à Internet para que as crianças aprendam. Para uns, ainda, as tecnologias são uma moda e a proposta de um módulo sobre tecnologias num programa sobre ensino da língua materna desvia-se das prioridades que a Escola deve estabelecer: «ensinar a ler e escrever». Outros, pelo contrário, deixam-se fascinar pela novidade e pelo carácter lúdico-educativo de determinados jogos informáticos ou de determinadas páginas *Web.* E outros, finalmente, consideram inútil integrar as tecnologias na Escola, já que as crianças as dominam com mais facilidade do que os pais ou os professores.

Ora, se as tecnologias colocaram a informação à disposição de todos os cidadãos, nem todos os cidadãos exploram as potencialidades das ferramentas e dos dispositivos tecnológicos. Por esse motivo, a Escola deverá mediar o processo de transformação da informação em conhecimento. Com efeito, o acesso na Escola aos computadores e à Internet pode atenuar os efeitos das diferenças de meios de acesso derivadas de factores sociais, culturais e geográficos.

Os computadores – e sobretudo a Internet – abriram a Escola a outros espaços. As crianças podem «sair da sala» e visitar bibliotecas, museus, jardins, cidades, aldeias, em Portugal, na Europa, no Mundo, o que lhes permite ir bem mais longe no seu desenvolvimento. Os computadores vieram, com efeito, alargar a «zona de desenvolvimento potencial» das crianças. Em 1934, Vygotsky punha em destaque o papel do Outro – o elemento mais experiente que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, não conseguiriam alcançar. Para o autor, o funcionamento inteligente é mediado por agentes, ferramentas e sinais (a linguagem, os símbolos, etc.) que transformam as acções dos indivíduos. A aprendizagem tem lugar, por conseguinte, num contexto social. No contexto social em que nos encontramos hoje, dispomos de várias ferramentas tecnológicas que poderão levar as crianças a alcançar níveis de desenvolvimento mais elevados; mas esse processo exige, quase sempre, a mediação da família e da Escola (Ferrão Tavares, 2000, 2007).

No caso das competências de escrita, os computadores provocaram, também, outras formas de ler e escrever, pelo que o domínio precoce das tecnologias pode desenvolver a relação das crianças com a leitura e a escrita e atenuar os efeitos das desigualdades no domínio da literacia.

Esta brochura visa contribuir para a integração das tecnologias na aula, procurando, dessa forma, responder à pergunta:

«Como utilizar as tecnologias para desenvolver competências em Língua Portuguesa?»

Para poderem desenvolver essas competências nas crianças, considera-se necessário que os professores:

- Utilizem instrumentos de referência e materiais *on-line* para a planificação das suas aulas;
- Integrem hipertextos nas actividades a propor;
- Acompanhem as crianças nos seus processos de pesquisa, construindo itinerários de pesquisa;
- Seleccionem sítios informáticos destinados a crianças, em função de projectos pedagógicos;
- Construam actividades pedagógicas adequadas ao desenvolvimento das cinco competências referidas no *Currículo Nacional,* servindo-se dos recursos disponibilizados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Embora esta brochura vise desenvolver nos docentes competências de natureza instrumental (a capacidade de explorar as potencialidades pedagógicas da utilização do computador), *não* se centra em competências e conhecimentos de natureza tecnológica; *não* é um módulo de informática.

Trata-se de uma brochura transversal às diferentes brochuras, visando acompanhar o desenvolvimento de competências instrumentais com o desenvolvimento de competências de natureza pedagógica e comunicativa: procura, em suma, que os professores acedam a novos meios, através dos recursos digitais, e integrem as tecnologias no seu espaço de aula, recriando, deste modo, o espaço de aprendizagem.

Também não é uma brochura com propostas de actividades lúdicas em formato electrónico. O papel do computador pode ir para além de dar um novo suporte (electrónico) a actividades que se podem fazer em papel como, por exemplo, «sopas de letras» ou palavras-cruzadas[1]. Procuramos que os docentes se apropriem e tirem partido das **potencialidades** que as novas ferramentas trazem **para a comunicação na sala de aula** e **para as aprendizagens,** permitindo, nomeadamente que **todos os alunos possam visitar «outros espaços», ler outros textos, escrever e divulgar os seus textos, comunicar com outros alunos.**

[1] Por vezes, as utilizações das TIC nas escolas são reduzidas à construção de fichas em formato *Hot Potatoes* ou *PowerPoint,* que pouco diferem das fichas em formato papel.

Propomos, como ponto de partida para uma reflexão sobre as implicações das TIC na aula de língua, as seguintes questões, que agrupámos em três blocos:

Que implicações têm as TIC na cultura, na comunicação e nas aprendizagens?

- Que fazem as crianças com o computador e a Internet?
- Que ferramentas e dispositivos tecnológicos podem docentes e crianças utilizar (plataforma de ensino, *e-portfolios,* blogues, fóruns, *chat…*)?
- Quais os impactos das tecnologias na organização da sala de aula?

Que implicações têm as TIC na leitura?

- Que literacias exige a leitura do ecrã e a utilização do teclado?
- Que «textos» se lêem no ecrã? Como se explica o processo de leitura no ecrã? Como servir-se dos materiais destinados ao grande público para levar as crianças a ler mais e melhor?
- Que actividades realizar?

Que implicações têm as TIC na escrita?

- De que forma o computador pode auxiliar os alunos a dominar a complexidade do processo de escrita?
- Que novas potencialidades apresentam as TIC para levar as crianças a desenvolver a relação com a escrita?
- Que actividades realizar?

Estas questões serão abordadas nas três secções desta brochura.

SECÇÃO 1

Implicações das Tecnologias na Comunicação e na Aprendizagem

1.1. Algumas potencialidades da *Web*

A perspectiva adoptada nesta brochura, como foi expresso, consiste em acentuar as potencialidades das tecnologias, tanto em relação à comunicação como em relação às aprendizagens. As tecnologias, nomeadamente as mais recentes, designadas por **Web 2.0,** vieram modificar não só os conteúdos, mas também a maneira como nos relacionamos com os conteúdos e como nos relacionamos uns com os outros. A *Web 2.0* é uma ferramenta tecnológica que permite a quem quer que seja (i. e., com ou sem conhecimentos informáticos), ao cidadão «pronetário» – nas palavras de Joel de Rosnay (2006)[2] – produzir e partilhar conteúdos. Revolucionou as práticas de utilização da Internet e a nossa relação com a cultura e com os outros seres humanos em geral; ampliou as nossas possibilidades de aprender e de divulgar os nossos trabalhos (textos escritos, fotografias, vídeos, filmes, pinturas…) e de comunicar com especialistas, ou simplesmente com as pessoas nossas conhecidas. Podemos, sem recorrer a editoras, publicar artigos, participar em enciclopédias, em jornais,… ter o nosso próprio blogue e participar em redes sociais. Em plataformas (como a que apoia o Programa Nacional de Ensino do Português) não só são colocados artigos em versão definitiva, como textos provisórios que vão crescendo com as participações de todos os intervenientes em *chat* ou fóruns.

As designações de emissor e de receptor deixam de se justificar quando nos referimos a esta rede em que todo o cidadão é «participativo».

[2] O termo (em francês, «pro-net-aire») joga com o termo *pronetário,* procurando, pela junção da «net» ao eco de outros como «planetário» ou «revolucionário», sugerir a abrangência da «revolução» que a *Web 2.0* pode provocar na sociedade, na cultura e no quotidiano humano.

As tecnologias estão, assim, a permitir construir o que o investigador Pierre Levy (2003)[3] designa «inteligência colectiva». Este conceito refere-se ao acréscimo de competências que uma comunidade adquire quando cada membro estabelece interacção com múltiplos membros. A colaboração permite que, integrado numa comunidade (Internet social), o indivíduo realize tarefas muito mais complicadas do que na ausência das sinergias do grupo: a inteligência colectiva leva ao «reconhecimento e ao enriquecimento mútuo das pessoas»[4] incluindo dimensões cognitivas, éticas, estéticas, tecnológicas e organizacionais (P. Levy, 2003: 8). No entanto, esta potencialidade comunicativa pode não ser suficientemente explorada se cada cidadão, cada escola, cada professor, cada disciplina se limitar a ter o seu próprio espaço na Internet (página, blogue,…) e não participar nos espaços de partilha. Nesse caso, deixa de haver a possibilidade de se desenvolver essa inteligência colectiva.

O reconhecimento das potencialidades da *Web 2.0* – ou mesmo da designada *Web 3.0* ou *Web semântica* – é importante para a Escola. Todos os dias lemos a respeito das vantagens ou desvantagens dos computadores no desenvolvimento das crianças. Estamos igualmente conscientes da rápida evolução das tecnologias. Por esse motivo, o conhecimento das potencialidades disponibilizadas pelas tecnologias pode permitir à Escola usufruir destas vantagens comunicativas e estar alerta para evitar utilizações indesejáveis.

[3] O conceito de «inteligência colectiva» é desenvolvido por P. LEVY (2003) em *La inteligencia colectiva,* obra reproduzida pela *Organización Panamericana de la Salud* com a autorização do autor (http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/), sendo retomado de forma generalizada por autores que se referem às implicações culturais da *Web 2.0,* nomeadamente pela designada enciclopédia do cidadão participativo «Wikipédia».

[4] Tradução nossa.

1.2. Alguns dispositivos tecnológicos e comunicativos que encontramos na *Web*

Plataformas de ensino à distância

As plataformas (e não só a *Moodle* – a que mais frequentemente tem sido utilizada no apoio ao PNEP) permitem a disponibilização de textos, de hipertextos, de vídeos, de forma mais restrita (apenas à comunidade ou turma constituída) ou de forma aberta (a toda a rede).

Um dos exemplos mais conhecidos dos formadores e formandos deste programa é, certamente, a plataforma da DGIDC. Hoje, um grande número de escolas aderiu, de forma autónoma ou através de servidores, como os das escolas superiores de educação e universidades, a este modelo de plataformas de ensino a distância *(e-learning)* ou de apoio às aulas presenciais, segundo um modelo de aprendizagem mista *(blended learning).* As plataformas apresentam grandes vantagens de partilha e construção do conhecimento, pelo que devem ser utilizadas (até para que este programa de formação continue depois do tempo em que, naturalmente, deixará de se justificar, no formato actual). Quando ouvimos dizer que «formadores e formandos comunicam por *e-mail*» há que mencionar que o *e-mail* é um dispositivo fechado de comunicação e que, se quisermos partilhar e construir uma inteligência colectiva, há que utilizar outros dispositivos comunicativos – e as plataformas são, actualmente, um dispositivo com muitas potencialidades (que, lembre-se, podem ser anuladas se forem criadas demasiadas «disciplinas» ou «salas» nas diferentes escolas). Sendo uma plataforma geradora de espaços de comunicação, a criação de demasiados espaços «individuais» pode duplicar trabalho; por exemplo, em alguns Núcleos PNEP, estão já disponíveis os seguintes espaços: plataforma da DGIDC, sala da ESE X, sala de Formadores Residentes, sala de novos formadores residentes, sala de formandos, sala do Agrupamento X, Y… A existência de todos estes espaços gera excesso de informação repetida, com riscos de «sobrecarga cognitiva» para os formandos e de deficiente usabilidade.

Em conclusão: sublinhe-se o potencial comunicativo das plataformas, que integram efectivamente suportes pedagógicos mais «tradicionais» (textos escritos, fichas, glossários), servindo de «depósito» de informação mas, sobretudo, geram outros formatos comunicativos, nomeadamente fóruns, *chat* ou blogues, que caracterizaremos em seguida.

Fóruns

Neste contexto, um Fórum é um grupo de discussão que se «encontra» virtualmente em determinado espaço, obedecendo a determinadas regras e com temas de discussão. Recorramos à enciclopédia do cidadão, à *Wikipédia*[5]. Um «**Fórum de discussão** é uma ferramenta para páginas de Internet destinada a promover *debates* através de mensagens publicadas abordando uma mesma questão» (http://pt.wikipedia.org).

Trata-se de uma ferramenta que gera um dispositivo comunicativo assíncrono, isto é, que não ocorre em tempo real, pelo que o participante pode preparar a sua intervenção. As intervenções tendem, assim, a ser mais cuidadas do que num *chat,* embora o utilizador tenha tendência a adoptar algumas características da linguagem oral. O recurso a esta ferramenta na aula de língua implica uma clarificação de regras de participação. Nos vários fóruns criados no âmbito do PNEP, os participantes estão a partilhar as suas descobertas com os colegas e com todos os utilizadores potenciais da plataforma.

Os fóruns não se limitam a servir propósitos de formação a distância: as crianças podem participar neles.

Chat

Um *Chat* é uma conversa virtual, via teclado, em tempo real. Designado por IRC *(Internet Relay Chat),* a entrada numa sala de *chat* obriga à escolha de um nome de entrada ou *nickname* que identifica a pessoa, mas que pode não ser verdadeiro.

Trata-se de uma ferramenta que gera dispositivos síncronos de comunicação. Os *chat* são conversas virtuais entre vários participantes, que não se podem interromper – por isso, surge algum desfasamento na sequência interactiva. O *chat* não permite o tempo de reflexão, mas como requer um moderador, esta desvantagem pode ser ultrapassada; este pode obrigar os participantes a centrarem-se sobre o tema, a reflectir, a relacionar. Este dispositivo comunicativo exige, assim, contrariamente ao pensamento corrente, um grande esforço de leitura, de reconfiguração e de adaptação cognitiva dos sujeitos. Temos verificado, por exemplo, que alunos com algumas dificuldades de leitura são tão lentos a reagir que acabam por sair da plataforma sem participar.

Um outro problema que surge nos *chat* prende-se com a identificação das vozes, já que, frequentemente, se adoptam pseudónimos. No caso dos *chat* pedagógicos, esta questão não se coloca, evidentemente.

Vejamos o exemplo seguinte, retirado de um *chat* de uma das nossas disciplinas, centrado na clarificação do conceito de *literacia:*

[5] Interessa-nos evidenciar as suas potencialidades, apesar das debilidades – que derivam do facto de ser um produto da inteligência colectiva, mas com pouco controlo.

10:38 Clara: O que é compreender?

10:38 Florbela: Ler, compreender, interpretar e utilizar

10:38: Alexandre acabou de entrar no *chat*

10:39 Clara: O que é preciso para utilizar?

10:39 Cláudia Sofia: Compreender é ter a capacidade de interpretar...

10:39 Lisa: e contextualizar também

10:39 Pedro: a literacia é poder perceber do que estamos a falar neste momento, por exemplo

10:39 Alexandre: não é só porque com a literacia é mostrada as competências do indivíduo

10:39 Cláudia Sofia: as coisas e situações do dia-a-dia…

10:39 Diogo: literacia é a capacidade produzir, compreender e usar textos de forma apropriada

10:39 Paulo: a capacidade de usar todas as formas de material escrito requeridos pela sociedade e usados pelos indivíduos que a integram

10:39 Liane: literacia é a capacidade de interpretar e saber utilizar algo

10:39 Patrícia: compreender, interpretar

10:39 Clara: Pensem no que estão a fazer neste momento, nas operações cognitivas que estão a mobilizar.

10:39: Carla: literacia é também o tratamento cognitivo do quotidiano

10:39: Telma acabou de entrar neste *chat*

10:39 Pedro: e saber adaptar a informação que todos estamos a produzir de forma eficaz

10:40 Cláudia Sofia: Estamos a contextualizar

10:43 Lisa: no *chat* por exemplo há uma rapidez de compreensão

10:43 Cláudia Sofia: então… literacia é compreender e agir no menor tempo possível…

Se analisarmos o exemplo apresentado sob o ponto de vista da interacção, verificamos que, nesta sequência, o *chat* tem a finalidade de levar os participantes a clarificar o conceito de **literacia** (cf. Secção 2). Repare-se que todas as produções das 10:39 às 10:43 são respostas à pergunta formulada pela professora às 10:38 «O que é compreender?», a qual, por sua vez, derivou da definição proposta por uma aluna. Nesta sequência, a professora intervém três vezes para levar os alunos a explicitarem as suas afirmações e a interrogarem-se sobre as operações cognitivas e comunicativas que estão a realizar. Mas nem teria precisado de intervir, dado que o Pedro formulou uma resposta em termos muito semelhantes e todos os intervenientes foram acrescentando elementos à definição. Atente-se, assim, no processo de co-construção da definição realizado em cinco minutos, o que mostra a mudança nas relações temporais que este dispositivo veio introduzir na aula, permitindo a simultaneidade das vozes e a co-construção do conhecimento.

Pode efectuar-se o reparo, no entanto, que o desfasamento das participações e o seu carácter fragmentário provoca ambiguidades; nem todos os alunos conseguem gerir essas ambiguidades de uma forma rápida, pelo que abandonam a «sala». O facto de se tratar de um dispositivo híbrido de comunicação que pretende simular a comunicação em presença através da escrita, exige rapidez na leitura, capacidade de relacionar e capacidade de produção de escrita, mesmo de forma pouco correcta e abreviada (símbolos, *emoticons,* abreviaturas, escrita fonética, maiúsculas, exclamações, interrogações, interjeições). O dispositivo implica, assim, o domínio de um registo subordinado a regras tecnológicas e comunicativas. A questão dos erros ortográficos, assinalados no decorrer da conversa por correcções rápidas do professor e de alguns alunos com o recurso a *emoticons,* foi objecto de uma atenção particular numa outra sequência de aula.

Blogues

Um blogue (palavra formada de *web* e *log* – «diário») começou por corresponder a um diário pessoal, no qual o indivíduo tem a liberdade de escrever quando lhe apetece, actualizando-o com frequência e abrindo-o à leitura e aos comentários de toda a blogosfera[6]. Formalmente, o blogue apresenta uma sequência de artigos curtos, por ordem cronológica inversa, que se fazem, geralmente, acompanhar de hiperligações para outras páginas e, particularmente, para outros blogues. Os comentários não são directamente visíveis, tendo de ser activados os botões correspondentes para que a respectiva leitura seja possível.

A facilidade tecnológica levou à adopção do formato blogue como ferramenta de aprendizagem em situações mais ou menos formais. A Escola, como agente educativo da sociedade, não se alheou deste contexto tecnológico. Do âmbito pessoal, o blogue passou a ser dinamizado também por escolas, por turmas ou por

[6] «O nome foi proposto a 1 de Janeiro de 2002 por William Quick para definir "o ciberespaço intelectual", jogando com a raiz grega *logos*». (Granieri, 2006: 140)

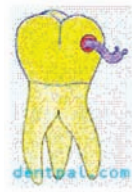
grupos ligados a projectos concretos. Vejamos um exemplo dessa utilização enquanto ferramenta de dinamização pedagógica. Centremo-nos em alguns extractos de participações de crianças do 1.º Ciclo, num **blogue** do projecto *Interescolas – Competências Básicas em TIC nas EB1* da ESE de Leiria, que decorreu em 2006.

Sublinhamos, desde já, que é visível um acesso à Internet em escolas no 1.º ciclo e uma orientação efectiva dos projectos com uma componente TIC por parte dos docentes.

«Hoje tivemos muitas surpresas, porque vieram à nossa escola as senhoras da Internet e os senhores da Higiene Oral.

Agora vou-vos contar **o que eu aprendi** sobre os dentes:

- que tenho de lavar os dentes depois de comer, senão os micróbios estragam os nossos dentes;
- temos de comer fruta e legumes;
- ir ao dentista regularmente.



Gosto muito dos computadores, porque **podemos aprender** muitas coisas novas.»

EB1 de Chamiço, Fabiana do 3.º ano, 20/11/2006

http://www.interescolas.esel.ipleiria.pt/

«Era uma vez um menino chamado José, que era **viciado em computadores.** Um dia, chegou atrasado à escola, porque **tinha ficado a noite toda no computador** e de manhã não lhe apetecia ir à escola. Mas como era obrigado, sempre foi… A meio das aulas adormeceu e sonhou…

«Agora é começar **a sonhar** e continuar»

Alunos do 4.º ano da EB1 de Pocariça

http://www.interescolas.esel.ipleiria.pt/

«Somos da EB1 António Vitorino, na Vieira de Leiria, e hoje estivemos com **as monitoras dos computadores.**

Fizemos várias **actividades divertidas,** entre elas, a história «Os sonhos do Francisco».

Como somos 25 alunos, formámos **pequenos grupos de trabalho.**

O primeiro grupo começou a história para o segundo continuar e o terceiro acabar.

Vejam o resultado final!

«Cliquem aqui .»

1. ***EB1 do Travasso comentou em 21 Novembro 2006, às 11:44:***

«Olá, Luís e Miguel!
Nós também **já aprendemos o corpo humano e gostámos muito.**»

2. ***Ricardo e Carolina comentaram em 22 Novembro 2006, às 9:51:***

«Olá, Luís e Miguel,
o osso mais comprido é o fémur.
O mais curto é o estribo, que fica dentro do nosso ouvido.»

http://www.interescolas.esel.ipleiria.pt/

O aspecto didáctico da relação computador-criança está presente na constante referência à aprendizagem (notemos a recorrência do «aprendemos», «aprendi») e até às metodologias (veja-se a referência a «grupos de trabalho»). Ainda de salientar que o computador é algo de que se «gosta» tanto que leva a «sonhos» e com ele pode estabelecer-se uma relação de dependência (as crianças já admitem a possibilidade de um José «viciado» nele).

Uma verificação importante é que os extractos mostram uma relação com a Internet que equilibra notavelmente os aspectos lúdico e didáctico. Este equilíbrio é evidente na substituição do termo «jogos» por «actividades» – as quais estão, por assim dizer, a meio caminho entre os «jogos» e os «deveres»… Repare-se ainda que as crianças da EB1 do Travasso escrevem «nós também já aprendemos o corpo humano e **gostámos muito**». De que é que de facto gostaram muito? Daquilo que estudaram, ou de o terem estudado com recurso ao computador? Idealmente, não o podem distinguir; o equilíbrio lúdico-didáctico do uso do computador «contaminou» positivamente aquilo que foi estudado.

Concluindo, o computador para estas crianças não é apenas um recurso pedagógico «engraçado». Elas exploram as potencialidades do computador e da Internet: aprendem, divertem-se, comunicam e partilham os seus conhecimentos, as suas histórias, os seus desenhos.

A partir dos exemplos visitados, parece poder referir-se que a prática dos blogues, por parte de crianças e adolescentes, renova as «antigas» práticas do diário e dos correspondentes. Os correspondentes, com quem os segredos eram partilhados e cujos nomes eram obtidos em revistas de adolescentes, são agora em maior número, embora não sejam tão fiéis – e, sobretudo, podem ser bastante perigosos, pelo que o conhecimento das características deste dispositivo constitui uma «arma» para o utilizador.

Na terceira secção, retomaremos a análise das potencialidades dos blogues para o desenvolvimento da relação dos alunos com a escrita.

E-portfolios

Um portefólio pode definir-se como «uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um dado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (e.g., cognitivo, metacognitivo, afectivo, moral)»[7]. De certo modo, conta uma história de vida ou de aprendizagem, durante um determinado período. É, assim, um instrumento de aprendizagem e de avaliação que se insere numa perspectiva reflexiva da formação e da autoformação. Desempenha, em simultâneo, as **funções de instrumento de aprendizagem** durante um determinado percurso e de **produto de aprendizagem** a ser apreciado por alguém no final desse percurso. O portefólio contribui para o desenvolvimento de **competências metacognitivas,** levando o autor a reflectir sobre as suas maneiras de aprender ou de realizar determinada actividade. Muito utilizado no mundo das artes, foi adoptado como instrumento que favorece a mobilidade no quadro da formação de cidadãos europeus, em línguas[8], e cada vez mais se torna um instrumento de avaliação nas escolas[9].

O *e-portfolio* amplia a visibilidade e provoca a partilha, pelo que tem sido adoptado no mercado empresarial. Várias ferramentas como as encontradas em

- http://www.danwilton.com/eportfolios/
- http://elgg.net/

permitem criar *e-portfolios* facilmente.

[7] «Portfolios: para uma avaliação mais autêntica, mais participada e mais reflexiva» – B/10 Avaliação formativa, *in Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem,* Instituto de Inovação Educacional, 1994.

[8] http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_proficiencia_linguistica.pdf
http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=1

[9] http://eportefolio.ese.ipsantarem.pt/repe/

1.3. Implicações das tecnologias no tempo, no espaço e na organização da sala de aula

As tecnologias alteraram as nossas relações com o tempo e o espaço e têm implicações nos perfis cognitivos e comunicativos das crianças e na organização da sala de aula.

L. Porcher referia, em 1994, que as crianças que frequentam as nossas escolas são «crianças dos ecrãs», ou «crianças pronetárias», se adoptarmos a já referida expressão de Joel de Rosnay (2006). São crianças que passaram rapidamente do concreto, dos objectos e brinquedos reais para o mundo do virtual e do simbólico. Substituíram, muitas vezes, os companheiros de jogos por jogadores também eles virtuais. Muitas crianças, aparentemente incapazes de se sentar, ficam, por exemplo, horas em frente ao ecrã a criar cidades. Estas crianças são, também, capazes de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, passando facilmente de uma página *Web* para outra, de um programa de televisão para outro, lendo um ecrã que apresenta em simultâneo várias programações, várias janelas, compreendendo facilmente os princípios de construção do hipermédia. Fazem os trabalhos escolares em frente ao ecrã, ouvem, falam ao mesmo tempo e ainda pedem colaboração a outros pela Internet, ou por SMS. São crianças «polícronas», saltando de um ecrã para outro, navegando, movimentando-se, talvez, em espaços mais virtuais do que reais (Johnson, 2005). O tempo para brincar na rua e nos jardins foi, por vezes, substituído pelo tempo em casa, no quarto, em frente ao ecrã.

A Escola tem procedido a uma gestão linear do tempo. Mesmo quando recorre às novas tecnologias, limita-as ao seu tempo. Como tem sido sublinhado por vários autores, o ritmo da Escola não pode ser, na era da comunicação por satélite, o mesmo do da Idade Média. As tecnologias entraram numa sala «normal», com a disposição do espaço tradicional e no tempo escolar. Embora seja importante que o computador e outros equipamentos entrem na sala de aula habitual – e não só em salas específicas – convirá fazer a gestão do tempo e do espaço em função das potencialidades dos dispositivos comunicativos que criaram. Encontrar tempos e espaços diferentes é possivelmente um dos desafios que a entrada dos computadores coloca. A Internet permite a todas as crianças viajar e encontrar outros espaços, até em outros países e em outras línguas.

Exemplifiquemos, utilizando uma das grandes potencialidades pedagógicas da Internet: a possibilidade de «sairmos» da nossa casa e da nossa escola. Neste caso, os seus alunos vão fazer uma visita virtual a um museu em Nova Iorque.

Actividade

Vão fazer uma visita virtual a um museu em Nova Iorque, através da página deste destinada a crianças. Não se preocupem pelo facto de ser em inglês.

1. Propomos uma visita ao museu de Nova Iorque em http://www.moma.org/interactives/destination/destination.html (Education Destination Modern Art).
2. O que vêem no monitor?
3. O que pensam encontrar neste museu? Então cliquem na imagem e… Boa Viagem!
4. O que está a menina de óculos a observar?
5. De quem será esse quadro? Cliquem na imagem e… partam à aventura!
6. Que pintores descobriram?

http://www.moma.org/interactives/destination/destination.html

Assim, as crianças têm a possibilidade de conhecer, na Internet, outros países, outros espaços… e de encontrar tipos de imagem diferentes das imagens dos manuais: imagens do quotidiano, imagens com função estética, com função humorística, com função simbólica – imagens que elas nem sempre têm a oportunidade de «ler» no espaço escolar ou familiar (cf. definição de literacia).

Verifique por si mesmo como o uso da Internet pode iluminar uma situação comum de aula: imagine-se a trabalhar a noção de passado (conectores temporais, verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo). Inventarie as vantagens pedagógicas que retiraria de um convite às crianças para uma «deslocação ao Egipto». http://museu.gulbenkian.pt/serv_edu/navegar_no_antigo_egipto/egipto.html

Voltando à sala de aula… Como referimos, os próprios produtos multimédia são construídos segundo uma lógica de contracção do tempo. Se a contracção e a fragmentação são características dos suportes tecnológicos, um dos papéis da Escola não consistirá precisamente em levar o aluno a estruturar a multiplicidade, a fragmentação, «o mosaico» dos dados apresentados?

No que diz respeito ao espaço, ao chegar à escola, as crianças descobrem muitas vezes um espaço onde não se sabem organizar, um espaço, também ele, raramente adaptado às actividades que vão desempenhar. A Escola «tradicional», centrada na escrita, privilegiava o espaço individual através de carteiras pesadas que impunham distância entre os alunos. O estrado permitia ao professor, que tinha a função de explicar, ser visto por todos. Esse mobiliário foi substituído por carteiras mais leves, muitas vezes juntas. A nova distribuição favorece efectivamente o convívio e o trabalho de grupo. Mas como nem todas as actividades são feitas em grupo, torna-se difícil que o professor ou um aluno possa explicar, possa ler um texto, dar instruções, sendo ouvido por todos os alunos (se alguns estão de costas voltadas para o professor e para outros colegas, como é que podem ver os gestos que acompanham os enunciados dos seus interlocutores?). Por outro lado, se a distância entre os alunos é reduzida, é difícil que resistam à tentação de ocupar o espaço das outras crianças, gerando-se situações de falta de atenção e de indisciplina[10]. Assim, a localização dos computadores nas salas pode facilitar ou dificultar ainda mais a comunicação na aula.

Concluindo, dado que as relações que a criança estabelece com o espaço e o tempo já foram modificadas pelas tecnologias (como se procurou mostrar nos exemplos apresentados da comunicação em *chat* e em blogue), a Escola terá de encontrar tempos e espaços adequados às diferentes actividades; às funções pedagógicas; às tecnologias e aos equipamentos que for introduzindo.

Vejamos, então, como organizar o espaço da aula com um computador, com vários computadores, com projector e sem projector. Sabemos que as situações das escolas são hoje muito diferentes: existem escolas com quadros interactivos, outras

[10] Como têm mostrado os estudos sobre a proxémica, disciplina que estuda os efeitos do espaço na comunicação.

com vários computadores em rede, escolas com ligação à Internet e escolas sem ligação; por outro lado, muitas crianças já têm computador pessoal.

Nas escolas com quadros interactivos e videoprojectores, o dispositivo comunicativo é centralizado. Todos os participantes, alunos e professor, têm a possibilidade de visualizar a informação, dado que a podem modificar e construir em conjunto, tendo o estrado sido reintroduzido no espaço escolar. Neste caso, parece justificar-se, quase sempre, uma disposição do espaço dita «tradicional» ou em V, para que todos os alunos vejam o suporte e o agente que está a fazer uma apresentação.

Poderá encontrar informação sobre quadros interactivos em

http://moodle.crie.min-edu.pt/

Pode, ainda, encontrar «cenários pedagógicos» para a leitura e escrita, na perspectiva defendida nesta brochura, em

http://primtice.education.fr/

http://tice-ia21.ac-dijon.fr/departement/tbi/scenarios/scenario03.htm

Quanto à disposição das salas «tradicionais», quando estas dispõem de um único computador situado num canto, impõe-se que sejam adoptados dispositivos de mobilidade para que todos os alunos possam tirar partido dos recursos. Pensando sobretudo nestes casos, nas propostas de actividades insistimos no dispositivo comunicativo, designado como «lacunas de informação» (*information gap,* cf. Parte 2). Neste dispositivo, todos os alunos têm de realizar a mesma tarefa a partir de informação diferente. Por exemplo, se têm de preencher um esquema, a uns é disponibilizada informação em livros ou em fotocópias, enquanto outros devem partir de informação pesquisada na Internet.

Havendo muitos computadores pessoais numa sala, convirá definir regras de utilização dos mesmos, no início do ano. Sugere-se, ainda, que as dúvidas que vão surgindo ao longo do dia sejam escritas num cartaz afixado numa parede e que, num determinado momento, se distribuam as tarefas de pesquisa pelos diferentes grupos, devendo os alunos trocar as informações recolhidas.

As funções nos trabalhos serão rotativas para todos tirarem partido da multimodalidade da informação consultada.

No que diz respeito ao **tempo,** há que pensar nas diferentes actividades que desempenhamos no dia-a-dia para estabelecermos o tempo das várias actividades pedagógicas. Assim, uma pesquisa sobre a hora de abertura de um museu implica certamente tempos distintos da de uma recolha de informação sobre um determinado tema. Para ficarmos com uma ideia de um sítio, para descrevermos, em traços gerais, uma fotografia que se encontra no sítio de um jornal, procedemos a uma leitura rápida. Já a pesquisa sobre a biografia de um escritor exige mais tempo. É, por isso, importante que, nas instruções sobre as tarefas a desenvolver, seja explicado aos alunos o tempo de que dispõem para a realização das mesmas.

Os concursos permitem jogar com o tempo e levar os alunos a geri-lo em função de constrangimentos. Por exemplo, um grupo terá de conseguir obter uma informação na primeira página de um jornal. Outro grupo terá de procurar a mesma informação na página *Web* do mesmo jornal. Quantas informações poderão obter sobre um determinado assunto num período curto (por exemplo, 5 ou 15 minutos)? Outros exemplos serão apresentados na secção seguinte. Consideramos, no entanto, que, antes de propormos actividades para os alunos, é importante que os professores se interroguem sobre as suas próprias utilizações do computador. Propomos-lhe, então, as seguintes simulações:

1. Os seus alunos têm dúvidas sobre as concordâncias com o verbo *haver.* Será que podem dizer «haviam muitos alunos interessados na viagem de estudo?» Procure a resposta em:

   http://ciberduvidas.sapo.pt

   Encontrou a resposta neste sítio? Quanto tempo demorou a realizar esta tarefa?

2. Quer saber o sentido dos termos «literacias» e «inteligência colectiva», expressões que encontrou neste módulo. Onde vai procurar as respostas? Sugerimos:

   http://pt.wikipedia,org/

   http://www.priberam.pt

   http://www.portoeditora.pt/index

   e, claro… num motor de pesquisa como, por exemplo,

   http://www.google.pt/

   Quanto tempo demorou a sua pesquisa? Encontrou as definições que queria? Como procedeu?

3. Quer procurar a obra *A Língua Materna na Educação Básica.* Como faz? Colocou o título entre aspas no motor de pesquisa *Google?*

   http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=15#i

4. Que autores conhece que tenham feito estudos sobre a literacia? Procure num motor de pesquisa nomes de autores que conhece.

   Quanto tempo demorou a sua pesquisa? Que fez para pesquisar (Encontrou várias referências; como fez a selecção? Relacionou com o que sabia? Verificou as datas dos artigos encontrados? Os locais de publicação? Tirou notas?)? Coloque as definições encontradas no *Glossário* da sua Plataforma.

5. Quer encontrar informação sobre o Português Língua Não Materna? Como poderá fazê-lo?

   Poderá consultar o sítio da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular em

   http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=64

Poderá ainda consultar documentação produzida no âmbito do Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa,* do ILTEC e da Fundação Calouste Gulbenkian.

http://www.iltec.pt/projectos/em_curso/divling.html

Como efectuou a sua pesquisa? Qual foi o seu percurso? Quanto tempo demorou a pesquisa?

6. Sabe onde existe um Museu de Língua Portuguesa?

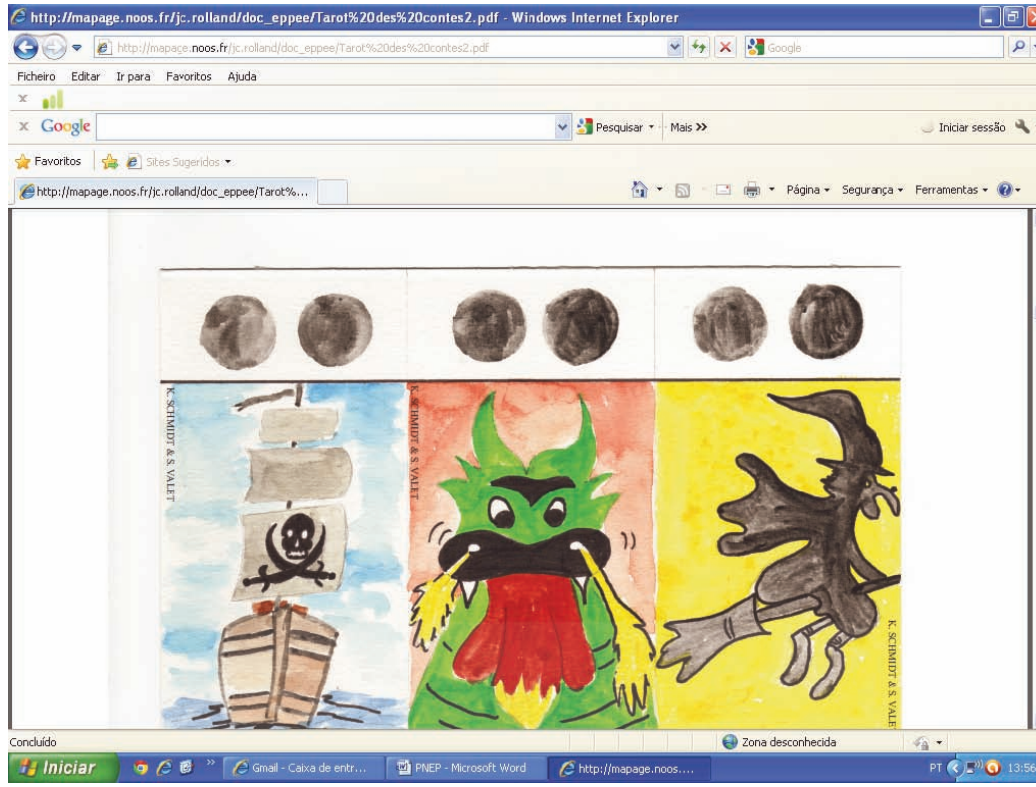
   http://www.estacaodaluz.org.br/

7. Procura informação sobre consciência fonológica. Procure em

   http://time4learning.com/readingpyramid/awareness.htm

8. Quer fazer um dado ou cartas (forma de visualizar a estrutura de um texto narrativo) que lhe permitam construir histórias com os seus alunos.

   http://eppee.ouvaton.org/spip.php?article513



http://mapage.noos.fr/jc.rolland/doc_eppee/Tarot%20des%20contes2.pdf

Procure imagens que poderá colar nas diferentes faces do dado. Para a localização no espaço, poderá procurar paisagens com os seus alunos.

http://images.google.pt/images?q=paisagens+pintura&gbv=2&hl=pt-PT&start=20&sa=N&ndsp=20

Em seguida, poderão procurar imagens para os «heróis» ou para os «adjuvantes», por exemplo.

http://images.google.com/images?um=1&hl=pt-PT&rls=RNWE%2CRNWE%3A2006-34%2CRNWE%3Aen&q=fadas+pintura&btnG=Procurar+imagens

Encontra certamente imagens que lhe permitirão construir um dado para os inimigos ou obstáculos.

Como sabe, se quiser utilizar imagens em trabalhos a publicar, estas podem ter de ser pagas. Poderá procurar páginas que disponibilizem imagens grátis, por exemplo em:

http://www.free-pictures-photos.com/flowers/flower-12.jpg

9. Quer conhecer actividades feitas em outras escolas, francesas, inglesas… Procure, por exemplo, em

http://nonio.eses.pt/eusei/passa/professores.asp

http://edutice.archives-ouvertes.fr/EPI

http://www.takatrouver.net/

http://www.sitespourenfants.com/ecartes/

http://www.mrjennings.co.uk/teacher/literacy_rf/litrf.html

http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1223557754737/0/fiche___ressourcepedagogique/

http://www.time4learning.com/readingpyramid/index.htm

http://auladeportuguesyclassedefrancais.blogspot.com/2011/10/aprender-o-acordo-ortografico-atraves.html

http://auladeportuguesyclassedefrancais.blogspot.com/2011/10/dessiner-un-etat-dame.html

http://auladeportuguesyclassedefrancais.blogspot.com/2011/09/portait-en-post-it.html

Antes de encerrar este capítulo, convém antecipar um dado que vai encontrar na secção seguinte, a propósito do hipermédia. O tempo do hipermédia ou do multimédia é o da simultaneidade, da contracção, da transformação. Por isso, quando for ver os sítios referidos, pode não os encontrar e pode encontrar interfaces completamente diferentes. Foi esse o motivo que nos levou a fazer algumas impressões dos ecrãs, para que a lógica dos exemplos seja compreendida, o que permite que o leitor encontre outros exemplos e construa diferentes itinerários de pesquisa.

SECÇÃO 2

Implicações das TIC no Ensino da Leitura

Para compreendermos o impacto das tecnologias sobre a aprendizagem, é necessário o conhecimento actual da linguagem escrita e dos discursos escritos e híbridos que se encontram no computador. Num primeiro tempo, alargaremos a compreensão dos conceitos de alfabetização e literacia. Num segundo momento, caracterizaremos a leitura electrónica e proporemos actividades pedagógicas.

2.1. Literacias e exploração do ecrã

Tem-se considerado a **alfabetização** como acto de ensinar as primeiras letras. Distingue-se de **literacia,** que quer dizer «aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima interacção entre o leitor e o **texto** (sendo que) o leitor (se) tornou um construtor de significado e a leitura (se) transformou na grande porta de acesso ao poder e ao conhecimento» (Sim-Sim, 2004: 17). Substituamos nesta caracterização de literacia o termo «texto» pelo plural «textos» – com efeito, numa concepção alargada de «textos», podemos integrar hipertextos, textos em diferentes suportes, textos multimodais, o multimédia. A literacia pode, assim, ser definida como o tratamento cognitivo de todos os «textos» do quotidiano. Esta acepção implica o tratamento – em simultâneo e em diferido – de vários suportes e, importa sublinhá-lo, de várias linguagens. De várias linguagens, efectivamente, já que a literacia é o tratamento cognitivo não apenas dos signos linguísticos, mas da imagem (imagem concreta, imagem abstracta, imagem simbólica). Este tratamento da informação multimodal exige ao leitor a capacidade de gerir a simultaneidade e a contracção da informação.

Enquanto termo genérico, a literacia inclui (embora não se limite à) a literacia numérica, a literacia mediática, a literacia científica, a literacia emocional… interessando-nos, ainda, no âmbito deste módulo, referir a **literacia digital.** De facto, pode distinguir-se o conceito de literacia informática do de literacia digital. O primeiro, que data dos anos 80 do século XX, pode definir-se como a capacidade de utilizar um computador enquanto conjunto de habilidades técnicas e instrumentais. O segundo, que se começou a desenvolver nos anos 90, implica o domínio de um conjunto de competências com vista a favorecer nos utilizadores as potencialidades comunicativas das TIC; por exemplo, ser capaz de utilizar as TIC para a selecção de uma informação determinada, para a construção de um determinado saber e para o desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo (Larose *et al., in* Desbiens *et al.,* 2004). No documento da Comissão Europeia *Implementation of Education and Training 2010. Work Programme,* de Novembro de 2004, refere-se que a literacia digital implica o uso crítico dos *media* electrónicos, logo um nível elevado de mobilização de operações cognitivas no trabalho, nos tempos livres e na comunicação (p. 12). Se consultarmos a **Introdução** desta

brochura, percebemos que se visa o desenvolvimento da **literacia digital** de professores e alunos, a integrar no âmbito mais lato de literacia ou de **literacias.** Não propomos as TIC para o desenvolvimento de competências informáticas nem mesmo para a construção de materiais pedagógicos, mas para a exploração da informação disponível na rede e aproveitamento das respectivas potencialidades comunicativas e pedagógicas. Assim, podemos falar de **literacias** como capacidade de «leitura» de diferentes textos, em diferentes suportes, com vista à construção de conhecimento; dito de outro modo, como a «leitura» multimodal de textos multimodais. Leitura de textos, por obrigação e por prazer, leitura do Ser Humano, leitura do Mundo; implica, como referido, a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico e de competências comunicativas e relacionais.

Se as literacias, compreendidas desta forma abrangente, podem e devem ser desenvolvidas em diferentes espaços, a Escola continua o lugar privilegiado para o seu desenvolvimento. Apesar da aparente facilidade com que acedemos à informação, a tarefa do professor é, hoje, muito mais complexa do que no tempo em que devia alfabetizar todos os alunos. Com efeito, o tratamento da **informação multimodal,** apresentada de forma simultânea e não só sequencial (como no livro ou na sala de aula), exige o tratamento da complexidade e implica flexibilidade do leitor.

Assim, contrariamente a muitas representações de professores e de encarregados de educação, para se utilizar bem o computador e, sobretudo, a Internet, impõe-se que o leitor seja um bom leitor.

2.2. A leitura electrónica

Na brochura *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos* reflectimos sobre a importância de quatro factores na compreensão da leitura:

- reconhecimento automático de palavras;
- conhecimento da língua;
- experiência individual de leitura;
- experiência e conhecimento do mundo.

Quando passamos da página impressa para a leitura do ecrã, temos de ter em conta estes factores, mas perspectivados, talvez, de forma diferente. O leitor adulto importou, possivelmente, alguns processos da leitura do livro para a maneira como lê o ecrã. Mas será que as crianças expostas ao ecrã antes de lerem livros lerão do mesmo modo?

As respostas da investigação a esta pergunta começam a ser dadas; mas nem sempre as investigações vão no sentido das nossas necessidades de, enquanto professores, definirmos «domínios de intervenção do ensino» como os referidos na brochura mencionada.

Vamos, no entanto, organizar alguns dados de investigação conhecidos, articulando-os com os da nossa experiência.

Um primeiro plano que nos parece importante abordar prende-se com a definição de hipertexto. T. H. Nelson, em 1965, utilizou o termo **hipertexto** para designar *«uma escrita não sequencial».* Trata-se de um texto aberto ou plural que estabelece redes intertextuais. As possibilidades de armazenamento, de recuperação da informação e de consulta em simultâneo de vários textos alargam evidentemente as redes de relacionamento intertextual. O leitor escolhe o seu percurso entre os diferentes blocos de texto que se ligam através de elos *(http://pt.wikipedia.org/wiki/Hipertexto).*

Pierre Levy (2003) enumera alguns princípios do hipertexto que nos permitimos resumir numa perspectiva pedagógica.

O primeiro princípio que, de certa forma, engloba todos os outros é o da **«metamorfose».** O hipertexto apresenta possibilidades de mobilidade intrínseca, é imaterial e fugitivo. As mutações decorrem não só no ecrã, reflexo do que se passa na rede,

mas são também geradoras de percursos do leitor. O hipertexto é heterogéneo, permitindo passagens entre códigos semióticos diferentes (Hipermédia). A rede constitui-se a partir de vários centros, configurando-se e reconfigurando-se permanentemente. Permite uma multiplicidade de percursos, de organizações de informações hipertextuais, quebrando fronteiras no espaço e no tempo. Além destas características, o hipertexto não esconde, antes exibe, as relações com outros hipertextos.

Os elementos de coesão discursiva e as transições que nos conduzem através do texto escrito estão muitas vezes ausentes, permitindo circulações multidireccionais. As condições de enunciação (quem escreve a quem? onde?) nem sempre são identificadas na Internet. Desta ausência resulta, por exemplo, a dificuldade em saber se o texto que se lê tem ou não credibilidade.

A capacidade do hipertexto se «metamorfosear» obriga o leitor a construir a sua sequência de maneira diferente, a proceder por associações em função de um **projecto de leitura** (cf. 2.2.3.). 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. Lê em profundidade, em espessura, em sobreposição; por vezes de forma lenta, outras de forma rápida. Vai abrindo «janelas» múltiplas em simultâneo, activando todos os textos que consegue activar: textos, blocos de texto, parágrafos, imagens que estão na própria página (hiperligações internas) ou que reenviam para outras páginas (hiperligações externas). Mas tem de construir o sentido entre os diferentes blocos. Ora, os blocos podem ser de natureza diferente, exigindo sempre ao utilizador um trabalho de reconstituição de *puzzle,* em função do seu **projecto** de leitura.

Apesar das fronteiras entre o hipertexto, o hipermédia e o multimédia serem ténues (já que um texto pode ser e é, quase sempre, heterogéneo), poderemos considerar o hipermédia como um sistema que permite ao utilizador escolher o seu percurso, condensando num único meio diferentes linguagens (gráficas, iconográficas, textos escritos, imagens, filmes, sons). O multimédia implica a integração dos diferentes suportes através das possibilidades de interactividade.

As características dos «textos» digitais apontadas modificam, evidentemente, as nossas maneiras de ler e de escrever.

Um segundo plano que convirá aprofundar prende-se com os contextos de leitura. O leitor nem sempre lê um texto em

suporte de papel ou informático da mesma maneira. Tem um projecto de leitura, podendo ler para…

- se informar sobre um assunto, por exemplo, sobre o *menu* de uma festa de aniversário...
- estudar, pesquisar, aprofundar um assunto de Estudo do Meio, de Matemática, de Gramática...
- realizar uma acção – fazer um bolo, montar um brinquedo, seguir as instruções de um jogo...
- distrair-se, sonhar, descobrir que colégio frequenta Harry Potter…
- contar histórias, cantar…
- navegar…

As maneiras de ler um texto ou as estratégias de leitura dependem não só de situações de leitura como do tipo – e até do suporte – do texto. Lemos de maneira diferente um horário de comboio consoante está afixado num grande ecrã, num pequeno desdobrável ou na Internet; consoante estejamos a preparar a viagem com antecedência ou no momento que antecede a partida de um comboio… Lemos de maneira diferente a página do *Badoca Park,* caso pretendamos uma informação sobre um animal ou caso planeemos uma visita ao parque. Lemos de maneira diferente os conteúdos de uma brochura do PNEP em papel e os conteúdos apresentados no sítio *O caminho das letras* (http://e-livros.clube-de-leituras.pt/cdl/), na área para professores dedicada à decifração.

Em suma, a leitura de uma história em papel ou no monitor de computador, num sítio ou num blogue desenrola-se em situações diferentes e implica a adopção de estratégias diferentes.

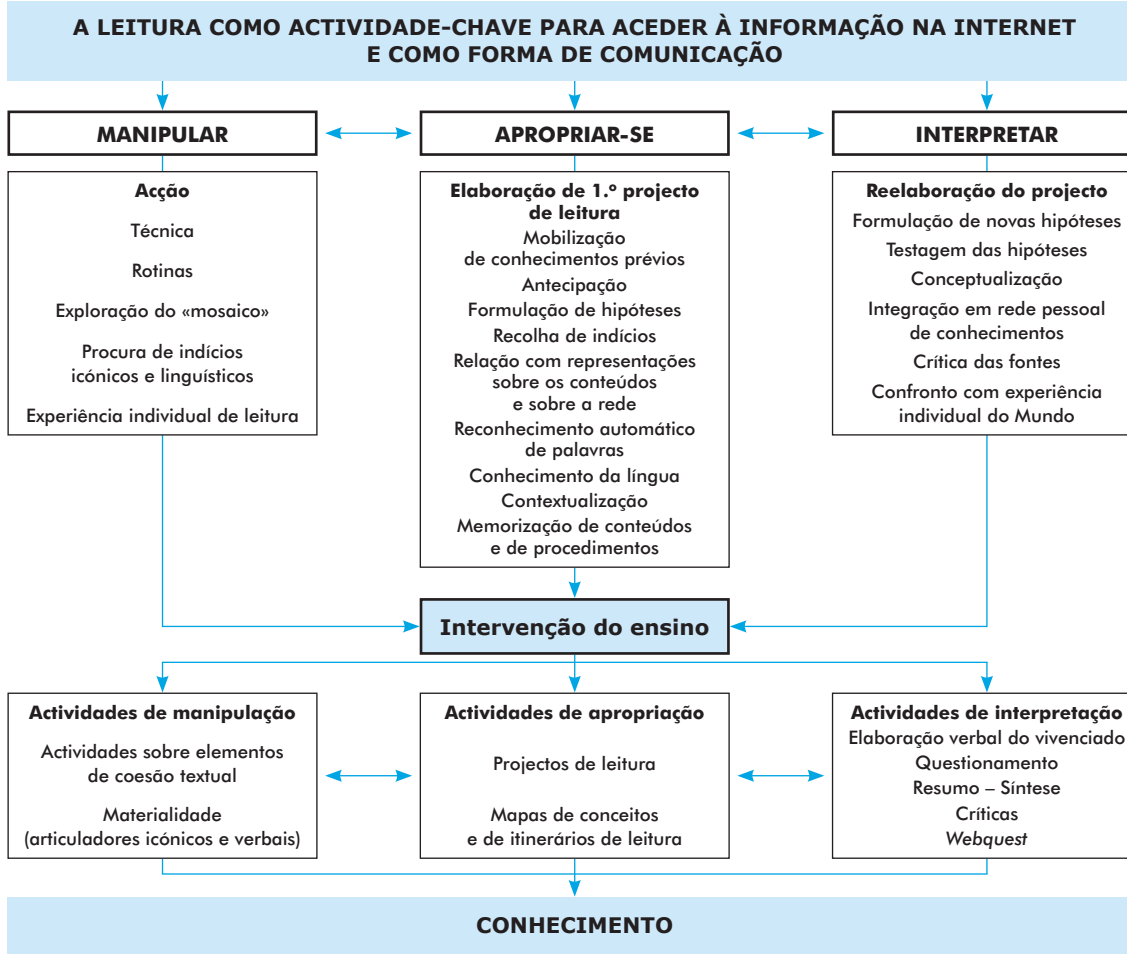
Por esse motivo, o ecrã não pode substituir o papel, até porque o princípio da metamorfose do multimédia dificulta a tarefa de hierarquização da informação e retira o tempo necessário à memorização[11].

Em terceiro lugar, convirá sublinhar que a leitura electrónica é uma actividade complexa, envolvendo a realização de várias acções e operações cognitivas. Como se pode ler numa obra recente com um título sugestivo, *L'outre-lecture: manipuler, (s') approprier, interpréter le web* (Ghitalla *et al.,* 2003), na *Web* é

[11] Contrariamente a discursos recentes de entusiasmo pelas potencialidades dos computadores *Magalhães* ou de quadros interactivos multimédia. No jornal *Expresso,* de 4 de Outubro, um professor advoga, por exemplo, que no próximo ano, «os alunos andem com uma *pen* no bolso; o que poupa papel é bom para o ambiente».

preciso «fazer para ler», assim como é preciso «ler para fazer». Como afirma Ghitalla, «descrever as novas articulações entre ler e fazer é crucial 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 da informação em formatos plurais em suporte numérico». (Ghitalla, 2003: 181)

Procuraremos caracterizar algumas operações cognitivas que mobilizamos para ler e pesquisar informação na Internet, propondo um esquema construído a partir do título da obra referida *L'outre-lecture: manipuler, (s')approprier, interpréter le web* (Ghitalla *et al.,* 2003) e da afirmação seguinte: Apesar das mutações nos suportes, a leitura continua a ser «a actividade-chave para aceder ao conhecimento na Internet» (Colombi *et al. in* Piolat: 39).



Parafraseando o esquema, podemos considerar que a leitura permite aceder à informação na Internet e comunicá-la. Implica operações de **manipulação,** de

apropriação e de **interpretação** que, evidentemente, estão interligadas, mas que procuraremos diferenciar para agir em contexto pedagógico. Assim, desta esquematização pode surgir uma tipologia de intervenções no ensino, sob a forma de actividades, visando que a criança transforme a informação recolhida em conhecimento.

2.2.1. A leitura electrónica – actividades de manipulação

Para nos debruçarmos sobre a **manipulação** do novo suporte, procuremos, em primeiro lugar, sublinhar as características do hipermédia, nomeadamente a capacidade de metamorfose, de transformação num tempo contraído, de multimodalidade. A velocidade de acesso, assim como a simultaneidade de exposição do utilizador a mensagens diferentes provocam efeitos na leitura.

A «arquitectura» da página e a materialidade da página *Web* influenciam o acesso visual e a compreensão. A leitura envolve uma dimensão icónica. Também a dimensão estética pode influenciar a leitura do ecrã. Com efeito, modos de percepção complementares activam-se no processo de interpretação e apropriação da informação. A expressão «prazer da leitura» ganha um significado novo no contexto da leitura do ecrã. Como provam variados estudos sobre a importância da dimensão estética na leitura de sítios e na decisão de compra, as cores, por exemplo, provocam um contexto emocional com impacto no tratamento da informação (Bonnardel *in* Piolat, 2006: 319).

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, a descoberta das hiperligações, o controlo das barras, a activação de certos ícones, de botões…

A operação de articulação entre o *menu* e a informação correspondente pressupõe, como referido, a aprendizagem das marcas de coesão discursiva que se transformam, no ecrã, em instrumentos de «navegação» como os esquemas, os índices, os títulos…

Ora, como sublinha J.-F. Rouet (2001), os conhecimentos que o leitor possui sobre a organização material e retórica de um texto (tipografia, disposição na página, marcas de coesão, estruturas enunciativas, etc.) são essenciais na leitura funcional (Rouet, 2001: 3). Rouet salienta, ainda, que muitos alunos não desenvolvem as competências metalinguísticas necessárias para compreender textos e muito menos para pesquisar. O investigador acrescenta que estudos conduzidos no *Laboratoire Langage et Cognition* (http:/www.mshs.univ-poitiers.fr) mostram que alunos de 9-11 anos não possuem boas estratégias de pesquisa. Muitos lêem de forma extensiva, folheiam páginas de modo linear sem utilizar nem instrumentos de coesão textuais (sumários, índices) nem marcas de materialidade gráfica, como títulos e sublinhados.

Repare-se que estas operações foram, muitas vezes, adquiridas pelos adultos através do livro e transferidas para a leitura electrónica. De facto, as gerações mais velhas exportam para a cultura digital muitos hábitos da cultura impressa (leitura de notas em rodapé, consulta das referências na bibliografia, procura de termos em índices, glossários no final de livros… ao mesmo tempo que procedem à leitura do texto principal), o que nem sempre acontece aos alunos que, por vezes, chegam à cultura impressa através dos suportes digitais. Por este motivo, as operações de manipulação que condicionam a leitura são de natureza diferente e exigem uma aprendizagem.

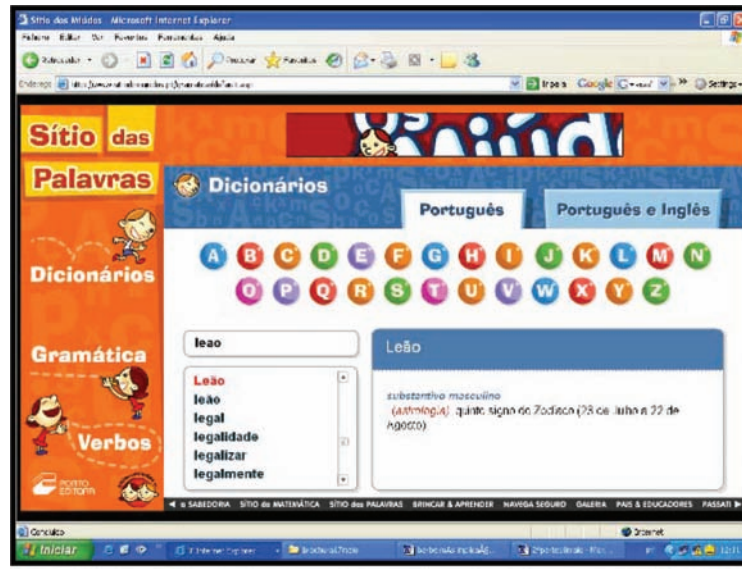
Mas o ecrã implica outras dificuldades. Implica, por exemplo, «folhear» o texto (como fazemos com um livro) e desbobinar páginas, como faziam os leitores de papiros *(scrolling).* A articulação entre os dois «movimentos» – abertura de janelas e *scrolling* – complica a tarefa do leitor electrónico, que tem de gerir simultaneamente as duas acções e, portanto, estar atento à informação não linear. Ora, um mau leitor, ao efectuar estas operações, tem dificuldade em situar-se no texto que estava a ler.

Interroguemo-nos sobre as operações que as crianças vão mobilizar para realizar algumas actividades.

Actividade I

Ordem alfabética

Nesta actividade, num sítio que apresenta informação organizada por ordem alfabética, vão procurar o nome do vosso animal preferido. Qual é a primeira letra que vão procurar?



http://www.sitiodosmiudos.pt/gramatica/default.asp

Neste caso, a manipulação é determinada pelo conhecimento que as crianças têm de instrumentos de análise da língua e pelo conhecimento do alfabeto, de classes de palavras, de palavras-chave, de sentidos diferentes da mesma palavra, noção de sílaba…

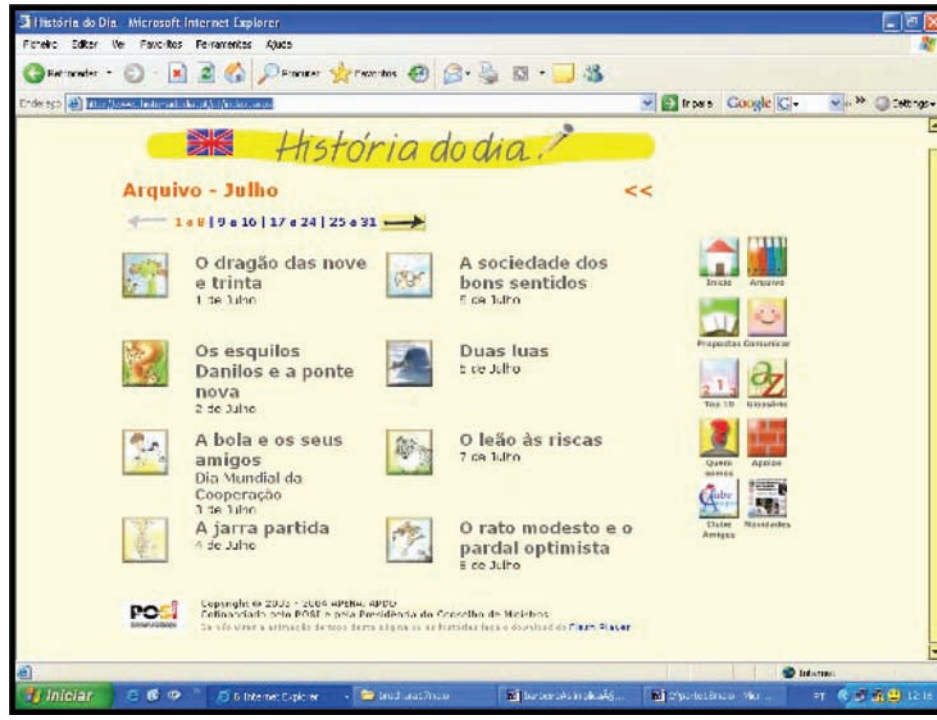
Actividade 2

Descobrir as histórias

Esta actividade familiariza os alunos com a organização da variedade de informação que surge num sítio e com os recursos que dão acesso a essa informação.

Vão encontrar um sítio com muitas histórias.

- Quem é o escritor ou a escritora das histórias apresentadas em www.historiadodia.pt?
- Quem faz as ilustrações?
- Quantas pessoas participam na equipa?
- Como procuraram essa informação?
- Onde está o índice ou *menu?*
- Se quiserem saber as histórias preferidas pelas crianças, onde vão procurar a informação? Escrevam o nome das três histórias mais votadas.
- Sabem o que quer dizer «abespinhado»? Onde vão procurar o sentido desta palavra?



http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx

Neste caso, o domínio das noções de tempo e de espaço é necessário para uma primeira manipulação do ecrã. Depois de alguma ajuda do adulto, as crianças interiorizam as rotinas e conseguem manipular a página sozinhas.

Actividade 3

Descobrir outros sítios

Vão procurar na página http://leme.pt/crianças o *Sítio dos miúdos…* Conhecem todos estes sítios? Vão à descoberta das histórias de letras, em http://e-livros.clube-de-leituras.pt/cdl/

As listas de palavras-chave colocadas no menu vertical e o índice das séries conhecidas das crianças permitem a selecção, por parte destas, do sítio que pretendem visitar através deste portal. A leitura de listagens e a identificação de palavras-chave facilitam as operações de manipulação do ecrã.

Actividade 4

Descobrir informações

Se quiserem obter informações sobre Tintim, podem procurar em
http://www.junior.te.pt/servlets/Bairro?P=FamososPersonagens&ID=898

Podem descobrir, também, informações nos sítios oficiais de apresentação de filmes. Procurem em vídeos. E poderão visualizar a apresentação do filme em
http://www.youtube.com/watch?v=4AfvlnSmgRc

Como podemos verificar, a maneira como estão construídos os sítios obedece a regras diferentes de usabilidade, construindo-se os *menus* de forma diferente: barra transversal, barra horizontal, à esquerda, à direita, a partir da ordem alfabética, a partir de «ícones», de palavras-chave… Esta diversidade levanta problemas diferentes de leitura, mostrando a necessidade de familiarizar os alunos com a mesma.

Várias investigações mostram, por exemplo, que as crianças passam muito tempo bloqueadas nos motores de pesquisa e que quando entram numa definição da *Wikipédia,* por exemplo, copiam extractos próximos das palavras que procuram, procedendo por associações baseadas na materialidade gráfica sem ter em conta alguns aspectos, nomeadamente a polissemia das palavras (cf. Dinet *in* Piolat, 2006)[12].

A leitura de motores de pesquisa implica, ainda, que as crianças formulem questões, que concentrem a sua atenção em algumas entradas e eliminem outras. Ora, as listagens constituem configurações discursivas próprias que implicam alguma aprendizagem. Para além destas dificuldades de leitura, há aquelas que referimos, que decorrem das características do hipertexto.

A dificuldade de manipulação pode tornar-se um obstáculo à leitura e gerar a perda do ludismo e do interesse por parte da criança. Por outro lado, a presença de diferentes formatos semióticos vai exigir operações de manipulação, de apropriação e de interpretação. Destas características do processo de leitura electrónica decorrem algumas implicações para o ensino da leitura. Convirá, possivelmente, desenvolver com as crianças actividades de manipulação técnica. No entanto, é necessário também ter presente que, se a criança passa muito tempo nas actividades manipulatórias de acesso ao produto, pode já não «passar» à leitura.

Sem nos afastarmos da fase de **manipulação,** procuremos agora estruturar algumas actividades de **apropriação.**

[12] As questões da fidelidade das fontes está, evidentemente, mais relacionada com as actividades de interpretação.

2.2.2. A leitura electrónica – actividades de apropriação

A apropriação passa pela gestão da multiplicidade de informação que está na rede. O facto de os utilizadores abrirem múltiplas janelas leva à necessidade de manipular a simultaneidade espacial, de gerir a co-presença de documentos de natureza diversificada. A gestão e a arrumação dessa informação na nossa memória ou na memória do próprio computador exigem outras operações de manipulação. Com efeito, muita da informação que recolhemos, de forma intencional ou não, fica armazenada na nossa memória, havendo muitos dados que ficam a «decantar» (nos favoritos, no ambiente de trabalho). Guardamos não só as informações relativas à pesquisa que pretendemos fazer mas também as recolhidas no processo de exploração da rede, como a estrutura desta, páginas visitadas, páginas recusadas… Repare-se numa ferramenta informática recente, as «nuvens de palavras» *(tag cloud),* que surgem associadas a blogues, a jornais, a discursos de políticos.[13] Esta ferramenta deriva da necessidade de, informaticamente, os conteúdos disponíveis na Internet serem «arrumados» em categorias semânticas (daqui decorre a designação «Web semântica»). Podemos, através da leitura das nuvens, visualizar as palavras mais frequentes (em caracteres maiores) e o número de ocorrências num determinado texto. São instrumentos que facilitam a memória e ajudam a organizar a informação disponível.

No futuro, muitos sítios e blogues vão apresentar nuvens de palavras, pelo que se torna necessário relacionar algumas actividades mais «tradicionais» – como os mapas conceptuais – com este novo «tipo de texto» que resulta da *Web.* Esta potencialidade tecnológica é importante porque ajuda o utilizador e o aluno a arrumar a informação e a memorizá-la. Os quadros interactivos multimédia podem ser utilizados para dar visibilidade a palavras-chave e a construir «nuvens» numa perspectiva pedagógica.

O papel da memória no tratamento da informação obtida através da rede é importante, pelo que se impõe propor diferentes tipos de suporte no monitor. Por exemplo, já referimos a dificuldade de muitas crianças na leitura de motores de pesquisa, uma vez que esse acto implica que se organizem e que relacionem dados que relevam da sua competência referencial memorizados anteriormente. As representações baseadas na competência referencial e discursiva do utilizador, em articulação com o projecto de leitura, condicionam a apropriação. Organizar o projecto de leitura sob a forma de nuvem pode ajudar o leitor. Este está à espera de um determinado conteúdo no texto que vai ler ou sobre o qual vai pesquisar. Necessita de contextualizar esse conteúdo, de o relacionar com outros, de se orientar na rede (lembrando-se, por exemplo, de que, no dia anterior, quando andava à procura de outra coisa, encontrou algo que crê pertinente no contexto daquele momento).

[13] Ver actividade 13.

Como implicações deste aspecto no ensino da leitura, sugerimos a insistência no projecto de leitura. Propomos que as crianças formulem hipóteses sobre o conteúdo dos sítios ou das histórias que vão descobrir na Internet, que construam um quadro com quatro entradas: *o que sei, o que quero saber, como vou encontrar respostas* e *o que aprendi* (*no caso de* textos mais expositivos, por exemplo). Mas concretizemos.

Actividade 5

Fazer uma viagem com «Magalhães»

Nesta actividade, os alunos vão perceber a designação do seu computador. Podem descobrir, a partir do *menu,* as diferentes informações disponíveis numa enciclopédia, podem descobrir a biografia do navegador e acompanhá-lo através de mapas.

Porque se chamará o computador «Magalhães»?

Quem foi Magalhães?

Que quererá dizer circum-navegação?

http://pt.wikipedia.org/wiki/Fern%C3%A3o_de_Magalh%C3%A3es

Actividade 6

- ***Descobrir uma história***

Voltemos a www.historiadodia.pt

- Onde encontram uma história sobre «O leão às riscas»? Em que mês foi publicada a história? Em que parte deste sítio encontraram a informação?
- Onde está o *menu?*
- De que fala a história? Onde se passará? Será que um leão tem riscas? E este porque terá riscas?

Debrucemo-nos sobre a maneira como as crianças executam esta tarefa. A leitura desta história é facilitada pelo facto de o leitor «folhear» o livro ao clicar. Também a procura de algumas palavras difíceis é facilitada porque basta, novamente, clicar, por exemplo, em «excentricidades» e surge a explicação. Se um aluno quiser procurar no *Glossário* outras palavras não assinaladas no texto, vai abrindo janelas mas, depois, tem de voltar à página da história. Estas acções descontínuas são complexas, exigindo ao leitor grande concentração, de modo a que saiba onde se encontrava antes de iniciar a pesquisa. A leitura do jornal *on-line* ainda é mais difícil, dado que é necessário combinar a operação de «folhear» com a de «deslizar» – coordenação dos movimentos oculares e da mão. Além disso, como referido, os textos modificam-se, sofrem metamorfoses, têm vários centros.

Para além de operações de manipulação, a criança teve de mobilizar as seguintes operações:

- Antecipação-formulação de hipóteses. A criança mobiliza conhecimentos sobre a construção de textos, sobre o seu conhecimento do Mundo, sobre os seus conhecimentos de ordem referencial (mas também de ordem linguística), de que dispõe enquanto ouvinte ou leitora.
- Recolha de indícios de ordem formal e semântica. São exemplo de indícios as imagens, a organização do ecrã, a arquitectura da informação, ou a imagem que o próprio texto constitui (com espaços em branco, tipos de letra diferentes, cores,…). A detecção destes indícios permite relacionar dados, ir confirmando ou infirmando as hipóteses iniciais e formular outras. Um caso comum: se o ouvinte ou leitor descobrir a expressão «Era uma vez…», certamente antecipará a existência de personagens, de complicações, de resoluções…
- Verificação das hipóteses através do confronto com o texto.

Quando os alunos começam por interpretar uma imagem ou por ouvir uma história, vão formular hipóteses sobre o espaço, sobre o tempo, sobre as personagens, sobre as acções. Constroem hipóteses que, em seguida, confirmarão ao ouvir a leitura da história pelo professor, ou, se estão na Internet, procurando, por exemplo (a partir da identificação de maiúsculas no ecrã), os nomes das personagens.

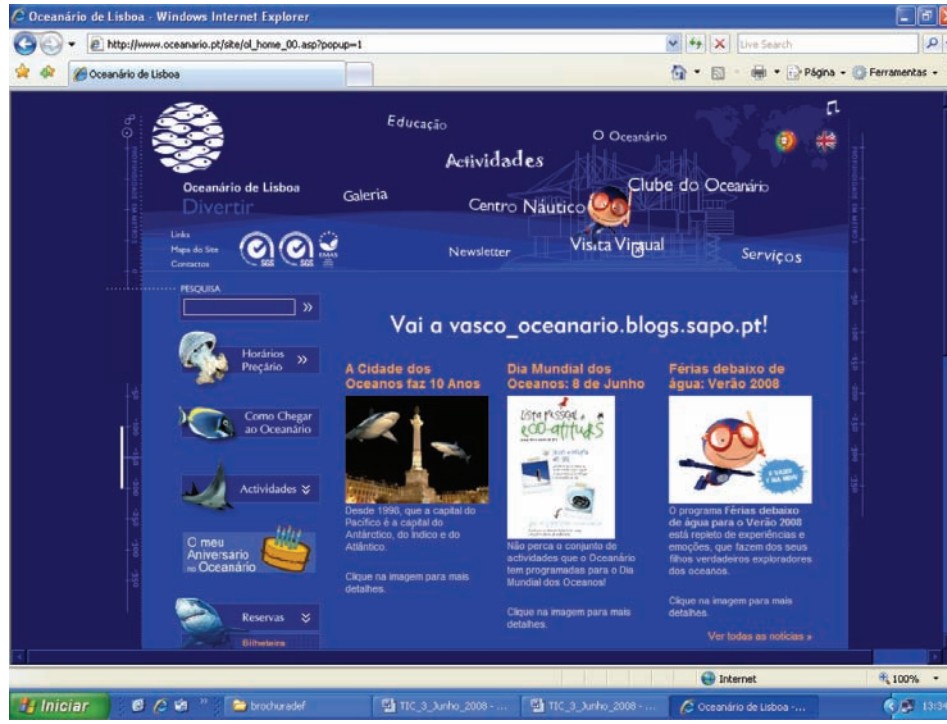
Vejamos um exemplo de projecto de pesquisa sobre o Oceanário.

Actividade 7

- ***Visita ao Oceanário***

Vão preparar uma visita ao Oceanário. Podem fazer uma visita virtual antes da visita presencial. Que tarefas terão de realizar? Onde se encontra o *menu?* Que botões serão de activar?

- Qual é a imagem que representa o oceanário (logótipo)?
- Em que parte do ecrã se encontra?
- Que forma geométrica apresenta?
- Qual é a classe de animais que está representada no seu interior?
- Expliquem por que motivo se escolheu essa classe e não outra.
- Que imagem vêem em movimento?
- Onde fica localizado o Oceanário?
- Procurem o nome de 5 espécies de peixes que podem lá encontrar.
- Quais as actividades que poderão realizar no Oceanário?



http://www.oceanario.pt/

A mobilização de processos interactivos é indispensável na pesquisa de informação na Internet. Se o aluno não souber o que procura – se não tiver um **projecto de leitura ou de pesquisa** –, pode fazer uma leitura «aleatória» ou *zapping,* mas passa muito tempo sem encontrar elementos úteis para a realização de uma determinada tarefa.

A propósito deste sítio, gostaríamos de chamar a atenção para as características da imagem, remetendo para a definição que propusemos de literacia. As imagens propostas neste sítio são muito diferentes das que são habitualmente apresentadas em espaço escolar ou até nos sítios anteriores mais dirigidos a crianças, em que a imagem tem características mais referenciais. Neste caso, a criança vai familiarizar-se com imagens cujas funções são muito mais simbólicas, o que lhe exigirá um esforço maior de contextualização e até de **interpretação.**

Actividade 8

Visita ao Badoca Park

Vão visitar o *Badoca Park.*

- Que haverá no parque?
- Que aspecto chamou mais a vossa atenção nesta página?
- Quanto tempo levaram a explorar este sítio?
- Comparem as informações que recolheram com as dos colegas. Quem recolheu mais informações em menos tempo?

http://www.badoca.com/

Neste caso, as crianças fazem uma leitura rápida ou em *zapping.* Quando pretendem ficar com uma ideia global de um determinado assunto, «varrem» o texto, navegam na rede, recorrendo a estratégias de selecção e de eliminação. Quando fazem *zapping,* são movidas pela emoção e pelos seus gostos. Podem fazer uma leitura «aleatória», navegando sem destino, ou retirando rapidamente a informação necessária. O leitor descobre por acaso, se descobrir. No entanto, por vezes, descobre aquilo de que não estava à espera, mas que vai «armazenar» para uma outra oportunidade.

Em articulação com o que sugerimos na primeira secção, a propósito da gestão da aula, esta actividade pode assumir a modalidade de *lacunas de informação (information gap).* Cada aluno ou grupo de alunos pode procurar informações diferentes que, numa segunda fase, vai partilhar.

Actividade 9

Selecção de informação: Ficha do tigre de Bengala

Com as informações disponíveis no sítio *Badoca Park,* vão preencher uma ficha de descrição de um tigre. Poderão preencher o quadro seguinte com a informação recolhida.

Nome	Tigre de Bengala
Habitat	
Tipo de alimentação	
Peso médio	
Animais que caça	

http://www.badoca.com/2011/07/tigre-de-bengala/

Neste caso, a criança aprendeu a seleccionar informação. **A leitura selectiva** está ligada ao **projecto de leitura.** Trata-se de uma leitura de ordem funcional, isto é, quem lê pretende encontrar uma informação específica: descobrir o preço dos bilhetes do Oceanário, descobrir um sítio que trate determinado assunto, descobrir o horário de um filme, o *habitat,* o tipo de alimentação do tigre de Bengala,… Neste caso, a pesquisa poderá ser feita sobre animais diferentes, no ecrã ou em fotocópias, segundo a modalidade apontada de *information gap.*

Actividade 10

Descobrir uma cadeia de televisão na Internet

Esta actividade presta-se igualmente a um formato de «lacunas de informação». O professor leva os alunos a construir bilhetes de identidade ou fichas de caracterização de personagens. As crianças procuram completá-las com dados que encontram neste sítio. Uns alunos poderão receber uma versão impressa relativa a outras personagens. No final da actividade, cada grupo apresenta a «sua personagem» aos outros.

Vão visitar o canal *Nickelodeon.* Vão encontrar algumas personagens como «Os Patarecos» e construir o respectivo bilhete de identidade.

http://nick.pt/

Por último, centremo-nos na **interpretação.**

2.2.3. A leitura electrónica – actividades de interpretação

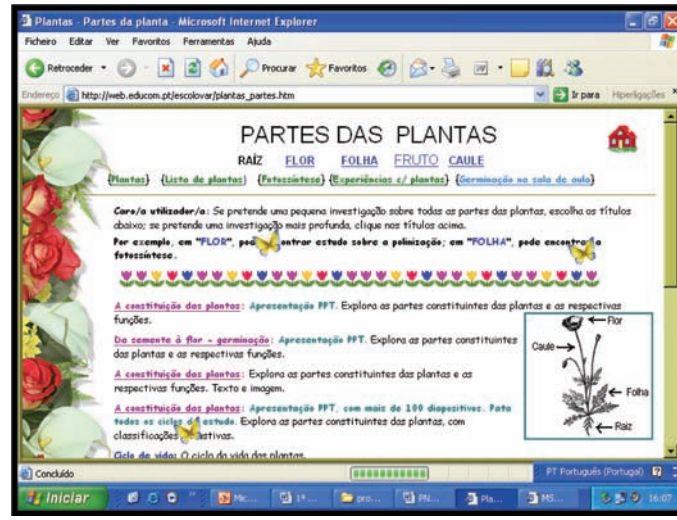
A pesquisa e a leitura têm a finalidade de levar à transformação da informação em conhecimento e à verbalização deste. Se os alunos tiverem um projecto de leitura, se tiverem formulado hipóteses através de actividades como as que propusemos anteriormente ou outras, vão chegar a esta fase e relacionar os conhecimentos novos com os que tinham construído, formando uma rede pessoal. Para isso, têm de criticar as fontes, relacioná-las, interpretá-las.

Actividade 11

- ***Aprofundar o conhecimento em Estudo do Meio***

Esta actividade de leitura articula-se com actividades de escrita propostas na Secção 3.

Vão recolher informação no manual de *Estudo do Meio* sobre plantas, observando também algumas existentes em volta da escola. Depois, vão completar a informação encontrada, com dados a recolher na Internet. Vão pesquisar e vão construir esquemas e «nuvens de palavras». No final, vão comparar as vossas nuvens e fazer um resumo. Procurem páginas sobre plantas, por exemplo:



http://web.educom.pt/escolovar/plantas_partes.htm

Neste exemplo, idealmente, as crianças «juntarão» os conhecimentos que obtiveram, a partir da observação, com os conhecimentos adquiridos na aula e procurarão num texto (neste caso no monitor) elementos para completar a sua informação e realizar a tarefa pedida. Mas se se limitarem a formular hipóteses e não linearizarem, a compreensão poderá ficar comprometida. Para realizar esta tarefa, é necessária **a leitura extensiva** ou **em profundidade.** Propomos esta designação para a leitura que fazemos do ecrã do computador, quando mergulhamos na leitura de um livro ou de um artigo. Para a realizarem, as crianças terão de dispor de tempo.

Na sua formação recorrem frequentemente a este tipo de leitura. Por exemplo, foi esta leitura que realizaram, possivelmente, quando aprofundaram o conceito de literacia (cf. 2.2.4.). Os alunos terão de fazer o mesmo tipo de leitura se quiserem aprofundar os seus conhecimentos sobre tópicos como plantas, animais, heróis de séries televisivas ou a biografia de uma personalidade (cf. Secção 1).

Actividade 12

- ***Alargar o conhecimento sobre poesia***

Procurem um poema para ler em voz alta aos colegas.

- http://brincandocomapoesia.blogspot.com/2007/08/o-gato-vincius-de-moraes.html
- http://brincandocomapoesia.blogspot.com/2007/08/o-pingim-vincius-de-moraes.html
- http://www.eclolenet.nl/telme/poesia/poemas.htm

  http:/www.ecolenet.nl/tellme/poesia/dois-irmaos.htm

  http:/www.viniciusdemoraes.com.br/

(Procurar em *Antologia de Adriana Calcanhotto – Vinicius para crianças*)

Também podem encontrar poemas de Vinicius de Moraes interpretados por cantores no *Youtube.*

Neste caso, os alunos poderão ler, interpretar, relacionar com outros poemas, proceder à leitura em voz alta. É importante que os alunos se apropriem do poema e o interpretem para ser compreendido pelos colegas. Lêem «com expressão», escolhem as entoações, fazem pausas, respiram, falam com o corpo, com gestos.

Este modo de ler presta-se igualmente a actividades de *lacunas de informação.* Por exemplo, um aluno selecciona na Internet um poema e vai recitar partes deste junto dos colegas que ficaram a realizar uma actividade sem computador.

Actividade 13

- ***Brincar às nuvens de palavras***

  - Vão à ferramenta de *tag cloud* em www.wordle.net. Procurem poemas com palavras repetidas ou títulos sugestivos e organizem-nas em nuvens, como fizemos com os poemas seguintes de Luísa Ducla Soares:

POEMA ÀS MASSAS

Amassa a massa o padeiro,
vende massa o merceeiro,
usa massa o vidraceiro
e também o cozinheiro.

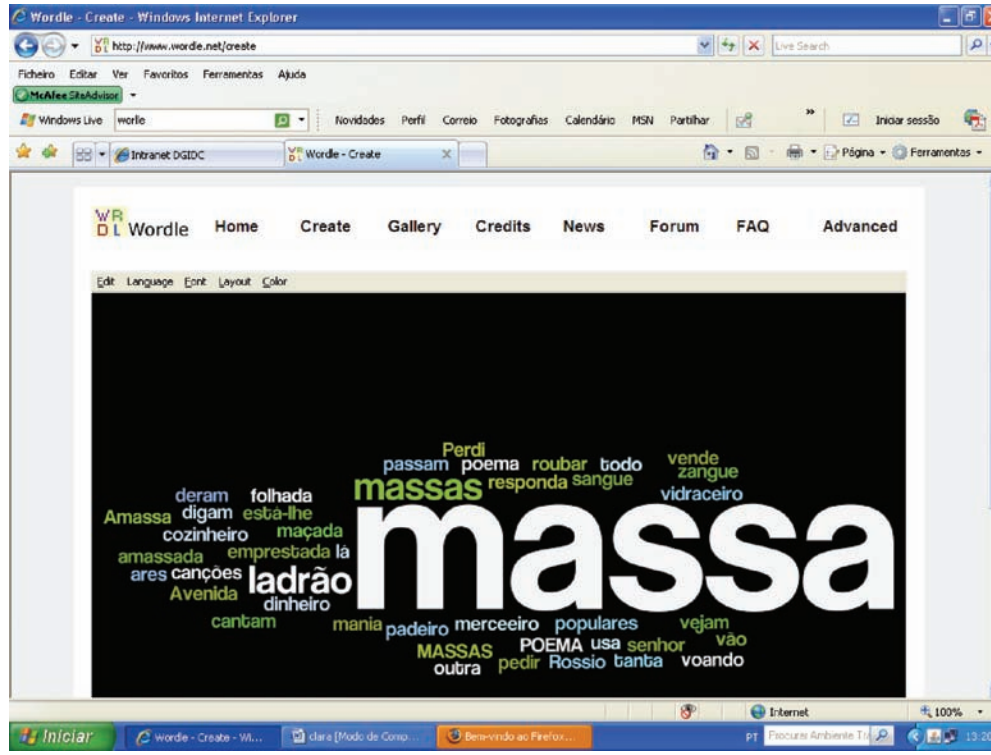
Na Avenida e no Rossio
passam massas populares,
as canções que as massas cantam
vão voando pelos ares.

Ó ladrão, senhor ladrão,
responda, mas não se zangue,
a mania de roubar
está-lhe na massa do sangue?

Perdi todo o meu dinheiro,
fui pedir massa emprestada,
mas a massa que me deram,
vejam – foi massa folhada!

Uma massa, outra massa…
Com tanta massa amassada,
digam lá se este poema
não é mesmo uma maçada!

http://www.app.pt/nte/luisads/mentiraverdade.htm#TUDO%20DE%20PERNAS%20PARA%20O%20AR



http://www.wordle.net/create

http://www.wordle.net/create

- Com as palavras que encontram na nuvem anterior, imaginem o conteúdo do poema que tem como título:

TUDO DE PERNAS PARA O AR

Numa noite escura, escura,
o sol brilhava no céu.
Subi pela rua abaixo,
vestido de corpo ao léu.

Fui cair dentro de um poço
mais alto que a chaminé,
vi peixes a beber pão,
rãs a comerem café.

Construí a minha casa
com o telhado no chão
e a porta bem no cimo
para lá entrar de avião.

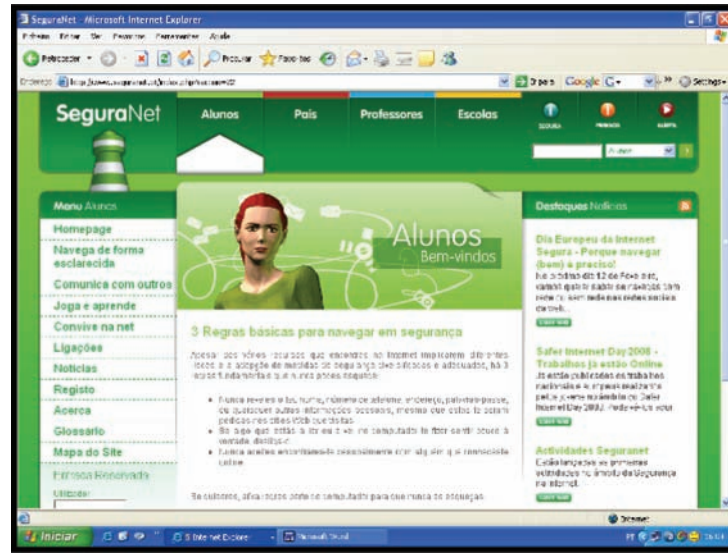
Na escola daquela terra
ensinavam trinta burros.
O professor aprendia
a dar coices e dar zurros.

http://www.app.pt/nte/luisads/mentiraverdade.htm#TUDO%20DE%20PERNAS%20PARA%20O%20AR

Actividade 14

Navegar em segurança

Como sabem, a Internet tem muitas vantagens, mas também apresenta muitos perigos. Vão percorrer o sítio *SeguraNet.* Que conselhos encontraram? Que pensam desses conselhos?



http://www.seguranet.pt/blog/

No caso da actividade anterior, os alunos vão contactar com sítios sobre a segurança na *Net.* Vão descobrir textos injuncionais-instrucionais (cf. brochura *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*) e construir um discurso crítico sobre a Internet e sobre a sua própria utilização da rede.

Convém, por último, referir que uma eventual dificuldade colocada pela leitura electrónica se deve, como é sublinhado por Rouet, a problemas de dois tipos: **sobrecarga cognitiva** motivada pela necessidade de optar entre muita informação disponibilizada pelo sistema e **desorientação,** quando o utilizador não sabe onde se encontra no sistema (Rouet, 2001: 4).

As dificuldades de orientação e de sobrecarga cognitiva podem não resultar só do hipermédia, como muitas vezes se diz, mas da falta de conhecimentos do domínio (competência referencial) e da dificuldade na inclusão da informação encontrada em categorias discursivas. Também a dificuldade na identificação de marcas de «vozes» – quem é o autor do documento encontrado, que autoridade tem para o produzir, qual o contexto de produção, qual a modalização? – (competência discursiva) pode ser geradora de sobrecarga cognitiva.

Por último, vamos apresentar algumas reflexões sobre um formato pedagógico que engloba diferentes operações de leitura electrónica, envolvendo a manipulação, a apropriação e a interpretação.

2.2.4. A leitura electrónica – actividades integradoras: a *WebQuest* e a *Simulação Global*

A ***WebQuest*** é, simultaneamente, um modelo de construção e de estruturação de conhecimentos, uma forma de planificação de aula, um dispositivo comunicativo de aprendizagem colaborativa, uma simulação global. Este dispositivo pedagógico e comunicativo foi proposto por Bernie Dodge que, desde 1995, tem desenvolvido o modelo e criado instrumentos de desenvolvimento do conceito.

Uma *WebQuest* permite uma extensão e um aprofundamento de conteúdos. O aluno analisa um *corpus,* age sobre ele, transformando-o e criando novos conhecimentos. Pode desenvolver-se numa semana ou num ano, integrando diferentes conteúdos.

É concebida segundo uma estrutura lógica e contém os seguintes elementos:

- **Introdução** que oriente e capte a atenção dos alunos;
- **Tarefa** que faça sentido para o aluno e descreva o produto esperado;
- **Processos** ou **procedimentos** e **estratégias** que o aluno deve adoptar para a realização da tarefa;
- **Recursos** ou conjunto de fontes na *net* ou convencionais;
- **Orientações** para organizar a informação, por exemplo, lista de perguntas, operações a realizar, mapas de conceitos, diagramas;
- **Avaliação;**
- **Conclusão** com respostas ao questionamento inicial, reflexão sobre as aprendizagens feitas e perspectivas de futuros desenvolvimentos.

Segundo o autor, apoiado em Marzano (1992), uma *WebQuest* leva o utilizador a:

- Comparar: identificar semelhanças e diferenças entre coisas;
- Classificar: agrupar em categorias;
- Induzir: inferir princípios a partir da observação e análise;
- Deduzir: prever condições e consequências a partir de princípios apresentados;
- Analisar erros;

- Construir uma fundamentação;
- Desenvolver o pensamento abstracto;
- Analisar perspectivas diferentes.

http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

Se relacionarmos esta enumeração com o esquema proposto na página 33, estas operações poderão reagrupar-se em actividades de manipulação, de apropriação e de interpretação. Dodge (1995) disponibiliza guiões para *WebQuest,* por exemplo, em http://webquest.org/ e http://questgarden.com/

A *WebQuest* apresenta semelhanças com a simulação global, bem conhecida dos professores de línguas e recriada no ciberespaço por *Second Life* e em diversos videojogos. A *simulação global,* desenvolvida por F. Debyser, J. M. Carré (1978) e F. Yaîche (1995), consiste na «encenação» duma situação complexa e pode abranger diferentes jogos e actividades. Na linha destes autores, poderemos construir cenários de várias simulações como: «a aldeia», «o prédio», «uma ilha», «o circo», «outro planeta», «a quinta», «o avião», «o comboio», «o baile», «a escola», «o restaurante», «o jornal», «o governo», «o convento», «a feira», «um colóquio»… Parte-se de uma situação na qual os intervenientes, em grupo, criam um cenário. Trata-se de uma actividade interdisciplinar, como se pode ver em muitas simulações disponíveis na Internet (por exemplo, em http://www.eb23-medas.rcts.pt/eb23/ilhas2/ilhas2-textos.htm).

Nos últimos tempos, têm sido propostos outros formatos de sequência pedagógica que vão mais longe no desenvolvimento das literacias do que o formato *WEBQuest* (muito centrado na pesquisa), designados como cenários virtuais, tarefas virtuais e estaleiros virtuais ou *virtureais.* Remetemos o leitor para a apresentação desses formatos de estruturação nos seguintes sítios:

- http://universidadedepasargada.blogspot.com/2011/07/le-chantier-avant-le-cyber-chantier-et.html
- http://flenet.rediris.es/actipedago.html
- http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/taches-internet.pdf
- http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/

Apesar das reduções e simplificações envolvidas na apresentação de dados de forma esquemática, sistematizámos deste modo as diferenças no acesso à informação nos dois tipos de suporte (cf. brochura *O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica*):

Quadro 1 – *Acesso ao texto impresso e ao hipermédia*

DO PAPEL	AO ECRÃ
Fixidez	Princípio da metamorfose Mobilidade intrínseca Carácter «fugitivo»
Heterogeneidade	Heterogeneidade – co-presença de diferentes vozes e géneros «textuais» «Configurações textuais»
Multimodalidade	Multimodalidade – co-presença de diferentes suportes e linguagens
Percurso linear	Manipulação técnica, percursos, multiplicidade de organizações de informações hipertextuais
Percurso pré-determinado – poucas opções	Percurso gerado no processo
Não linearidade limitada	Percurso por associações, conexionista, não linear, navegação
Coerência interna e externa. Transições	Dispersão da informação Circulações multidireccionais Ausência de elementos de transição Rede semântica fugitiva Elos Potencialidades
Explicitação das condições de enunciação	Apagamento das condições de enunciação
Processo de leitura através de fixações sucessivas, da esquerda para a direita	Manipulação técnica *Scrolling* Leitura em «sobreposição» – co-presença de janelas (Leitura em profundidade, em espessura. As janelas múltiplas implicam a simultaneidade e que quem lê passe do texto recebido para todos os textos que possa activar.) O ecrã mostra e esconde.
Sequencialidade da narrativa	Carácter modular
Linearidade e progressão	Progressão construída pelo utilizador

Como referido, a leitura continua a ser a chave de acesso ao conhecimento, mas o percurso para o acesso a esse conhecimento é complexo. É nossa convicção que a proposta de leitura do ecrã por todos os alunos implica considerar que, apesar da representação em contrário partilhada por famílias e educadores, nem sempre o multimédia conduz a aprendizagens mais fáceis e mais fecundas, ou até mais motivantes. Além disso, a leitura no ecrã do computador ou no quadro interactivo não dispensa a leitura de textos projectados e de textos em papel, sempre que se pretende que o aluno tenha tempo para relacionar, para hierarquizar e sistematizar informação.

A escola terá de ensinar o aluno a adoptar diferentes percursos, a ser capaz – quer contextualizando os elementos que recolhe, quer associando e construindo interpretações – de proceder à reconstrução interactiva do sentido (ou seja, à mobilização de processos interactivos de leitura).

Seleccionámos os exemplos de actividades atrás propostas de modo a que os alunos mobilizem diferentes processos de leitura. Pretendemos que todos saiam do 1.º Ciclo com a capacidade de ler textos diversificados. Acreditamos que o protelamento da leitura do ecrã reforça desigualdades sociais. Como sabemos, a modernidade tecnológica nem sempre tem sido acompanhada de eficácia pedagógica. Aumentando a última, talvez nos acerquemos da primeira.

Mais importante do que isso: como ninguém contestará, o professor medeia o processo sistematizado no esquema da página 33 de transformação, pela criança, da informação em conhecimento. Para além da mestria da manipulação técnica – que, quiçá, algumas crianças poderão atingir sem nós – é-nos exigido hoje, para desempenhar esse papel, que a essa mestria juntemos a nossa enciclopédia de adultos educadores e possibilitemos às crianças o que não conseguirão atingir sem o nosso apoio – a «manipulação» semântica e pragmática.

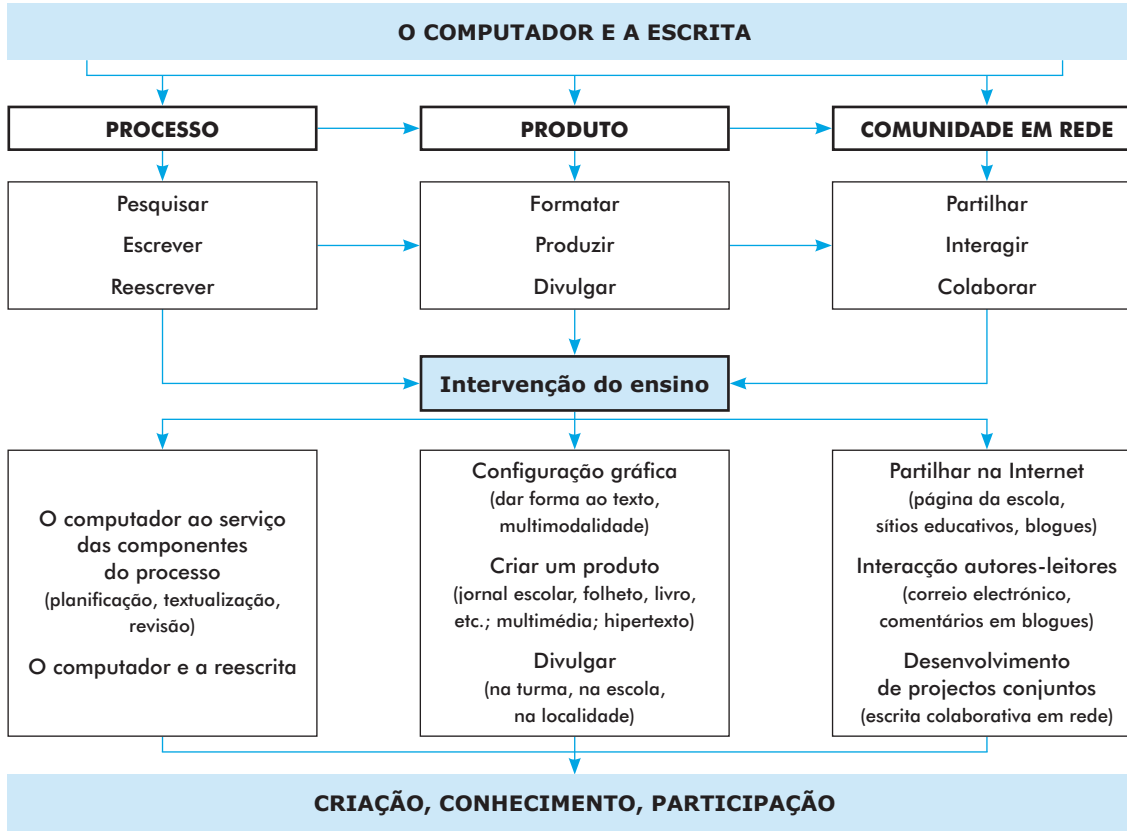
SECÇÃO 3

Implicações das TIC no Ensino da Escrita

Na secção anterior, referimo-nos às implicações das Tecnologias da Informação e Comunicação para o ensino da leitura, em relação a aspectos como o domínio dos processos exigidos pela leitura realizada com recurso às TIC e as potencialidades que essa leitura apresenta para o processo pedagógico e para a construção do conhecimento.

As potencialidades da utilização das TIC não se limitam ao campo da leitura. As TIC estão presentes, de uma forma igualmente relevante, quando o aluno (ou qualquer um de nós) se torna um produtor de textos. A combinação entre as TIC e a escrita é hoje muito forte, quer na escrita escolar, quer na escrita profissional. Muitas das actividades de leitura encontram continuidade na produção de textos, pelo que os dois domínios de competências podem surgir associados.

Por meio da escrita, as crianças encontram a oportunidade de serem construtoras de produtos (os textos) que expressam os seus sentimentos e emoções, que reconstroem as suas vivências, que manifestam os seus conhecimentos. Retomando a perspectiva de Vygotsky referida na Secção 1, qualquer actividade humana é condicionada pelos próprios meios que são mobilizados nessa actividade. Em relação à escrita, que podemos esperar da utilização do computador pelos alunos? Apresentaremos algumas das potencialidades do computador no domínio da aprendizagem da escrita, a partir de três vertentes: o processo de escrita, o produto escrito e a participação numa comunidade em rede. O esquema seguinte sintetiza a perspectiva que iremos expor:



Instrumento de escrita

As duas primeiras colunas (processo e produto) ligam-se directamente à utilização do computador enquanto **instrumento de escrita.** Nesta vertente, as potencialidades do computador surgem associadas ao **processo de escrita,** isto é, ao modo como o acto de produzir um texto pode realizar-se, e ao **produto escrito,** isto é, à configuração gráfica que o objecto escrito pode apresentar.

Instrumento de comunicação

A terceira coluna incide sobre a utilização do computador como **instrumento de comunicação.** Esta dimensão marca a evolução deste recurso tecnológico nos últimos tempos: hoje, o computador possibilita, através da ligação em rede (Internet), o acesso à informação, a partilha de produtos escritos e a interacção.

Em relação a todas estas vertentes, o professor pode pôr em prática actividades em que o computador dinamize a relação dos alunos com a escrita e o processo de aprendizagem (quer da escrita, quer de outras áreas).

3.1. O computador e o processo de escrita

Como a experiência de cada um de nós revela, o processo de escrita é complexo. Para chegarmos à versão final de um texto, houve um percurso marcado pela tomada de decisões em relação a alternativas que recaem sobre diferentes aspectos:

- o conteúdo a incluir;
- a sua organização;
- a escolha das palavras mais adequadas para o exprimir;
- etc.[14]

Mesmo depois de uma decisão ter sido tomada, isso não significa que se torne definitiva. No processo de escrita, há formulação e reformulação, avanços e recuos. Há ideias pensadas desde o início, mas também há ideias novas surgidas durante o processo. Há momentos em que as palavras surgem facilmente e há momentos de pausa, de procura, de hesitação e também de revisão do já escrito.

Para corresponder às exigências desta complexidade, quem escreve deve *planificar,* isto é, procurar na memória ou em recursos exteriores os elementos que poderão ser integrados no texto, seleccionando-os e organizando-os; *textualizar,* ou seja, transformar em texto o que planificou anteriormente, conjugando-o com as novas ideias e relações que vão surgindo; e *rever* o que escreveu, verificando a sua correcção linguística, a sua adequação aos objectivos e procedendo a alterações sempre que necessário.

O computador, tomado enquanto instrumento de escrita, apresenta vantagens para a execução do processo, em relação a cada uma destas componentes (planificação, textualização e revisão).

- **Planificação:** na secção anterior, dedicada à leitura, esteve em foco *o acesso à informação* que o computador veio proporcionar. Essa informação é frequentemente procurada com o objectivo de ser integrada

[14] Ver a brochura *O Ensino da Escrita: A dimensão textual.*

nos textos dos alunos, o que acontece, sobretudo, com a elaboração de textos expositivos, no âmbito do desenvolvimento de projectos temáticos.

O acesso a um imenso manancial de informação traz novos desafios, que fazem parte do desenvolvimento de competências de escrita (em articulação com as da leitura): *a selecção da informação pertinente, a sua organização* e *a sua integração num novo texto* que seja da autoria dos alunos (e não apenas o resultado de «copiar e colar» o que se encontrou na Internet). Respondendo a esses desafios, os alunos estarão no caminho de transformar a informação em conhecimento.

- **Textualização:** no acto de redigir, de dar forma às letras, às palavras e ao texto, a vantagem do computador consiste em possibilitar emendas sem deixar marcas das alterações.

A maior parte das pessoas que tem de recorrer à escrita na sua vida profissional passou a escrever directamente ao computador e tira partido desta vantagem. No caso dos alunos do 1.º ciclo, esta adequação do computador às características do processo de escrita não significa que a escola deva passar a escrita manuscrita para lugar secundário.

Na sociedade actual, a escola deve proporcionar a aquisição de competências com os diversos instrumentos de escrita: lápis e caneta, mas também o teclado. Este também apresenta limitações (de velocidade, por exemplo), para além do facto de muitos alunos do 1.º ciclo terem apenas um domínio incipiente da sua utilização. Por outro lado, em relação ao futuro, não se perspectiva uma dicotomia ou um abandono da escrita manuscrita, mas uma articulação entre esta e o computador: as evoluções tecnológicas recentes apontam para a escrita manuscrita com o computador, com vantagens em relação à utilização do teclado.

- **Revisão:** se, ao longo da textualização, o processo de escrita já pode mobilizar as potencialidades do computador quanto à dimensão de reformulação, estas potencialidades vêm ao de cima nos momentos dedicados à revisão, ou seja, nos momentos dedicados à leitura do que já se escreveu, designadamente na tarefa de revisão final do texto, para se verificar a sua correcção e adequação.

O trabalho de revisão pode, por conseguinte, ser aprofundado, efectuando-se uma apreciação ou avaliação da versão que resultou de uma primeira tentativa, tomando-se decisões acerca

da manutenção ou eliminação do que se escreveu, procurando-se novos elementos, obtendo-se contributos e sugestões dos colegas e do professor, através da escrita colaborativa.[15] Deste modo, o processo de *escrita* ganha uma dimensão de *reescrita.*

Reescrita

A dimensão de reescrita deve ser vista como uma forma de lidar com a complexidade do processo de escrita. Na verdade, é por meio da reescrita que, muitas vezes, encontramos as formulações mais correctas, mais adequadas ou mais criativas. Deste modo, ***a aprendizagem da escrita deve proporcionar também a capacidade de reescrita.***

O facto de o computador, por meio dos processadores de texto, se ajustar à complexidade do processo de escrita levanta uma questão:

Basta a utilização do processador de texto para se alcançar uma melhoria na qualidade dos textos dos alunos?

Os resultados da investigação associam a obtenção de melhorias não ao computador em si, enquanto factor isolado, mas à sua utilização num contexto pedagógico que, para além de disponibilizar este recurso tecnológico, proporcione:[16]

- a **descoberta** das características dos escritos e da sua utilização na sociedade;
- a **reflexão** no interior do processo de escrita;
- a **interacção** e a **colaboração** em relação à escrita;
- a **atribuição de funções** aos textos produzidos, de forma a tornar a sua produção significativa para os alunos.

Deste modo, o computador surge como um recurso colocado ao serviço de estratégias concebidas para proporcionar o desenvolvimento da relação dos alunos com a escrita. As propostas de actividades a seguir apresentadas constituem sugestões para colocar o computador ao serviço do processo de escrita e do aprofundamento da dimensão de reescrita. Para além das que aqui são apresentadas, o recurso ao computador pode ser perspectivado em relação a muitas outras, designadamente às que são apresentadas na brochura *O Ensino da Escrita: A dimensão textual.*

[15] Ver a brochura *O Ensino da Escrita: A dimensão textual.*
[16] Ver a brochura *O Ensino da Escrita: A dimensão textual.*

3.1.1. Planificação

Actividade 15

- ***Elaboração de um plano-guia***

Esta actividade deverá ser colocada em prática após a realização de uma pesquisa na Internet sobre um determinado tema.

- Depois de terem efectuado a pesquisa na Internet, é necessário organizar a informação que recolheram. Para isso, podem elaborar um sumário (como se fosse um índice pormenorizado do vosso trabalho).
- Por exemplo, se o vosso trabalho fosse sobre *As plantas,* tal como se indica na Actividade 11, como é que poderia ser o plano-guia, para o trabalho que tivessem de escrever? Consultem o vosso manual e os sítios da Internet que dão informações sobre as plantas e escrevam no computador o índice que será a estrutura do vosso trabalho, para vos orientar na organização do trabalho escrito.
- Em vez de um índice, também podem elaborar um esquema (ou mapa conceptual), ou uma «nuvem de palavras», a partir das informações recolhidas.

Actividade 16

- ***Exposição oral apoiada em plano***

- Antes de escreverem o vosso texto, poderão apresentar à turma o resultado das pesquisas. Para isso, poderão servir-se do plano-guia ou do esquema que fizeram. Desse modo, habituar-se-ão a falar sobre o tema, recolherão as dúvidas e sugestões dos colegas e será mais fácil depois escrever o texto.
- Se já dominarem um programa de realização de apresentações no computador (por exemplo, o *PowerPoint*) poderão construir diapositivos para a vossa exposição oral.
- De seguida, poderão escrever o texto, seguindo o plano ou esquema. Não copiem directamente toda a informação do manual ou da Internet.

Actividade 17

- ***Confronto da informação recolhida***

Dada a diversidade de fontes acessíveis, um dos desafios que a actividade de pesquisa na Internet coloca é a selecção e a articulação da informação que foi recolhida.

- Em primeiro lugar, efectuem uma pesquisa na Internet sobre um tema que esteja a ser trabalhado na sala.
- Depois de terem recolhido a informação, comparem o que cada um encontrou: é igual? São utilizadas as mesmas palavras ou palavras equivalentes? Há sítios que apresentam muito mais informação do que outros? Cada um ou cada grupo pode fazer um esquema ou uma «nuvem de palavras», com base na informação que encontrou.
- Para escreverem o texto, é necessário seleccionarem a informação mais importante ou mais adequada ao trabalho que se encontram a realizar. Para isso, discutam entre vocês, comparem os vossos esquemas ou nuvens de palavras e decidam qual a informação que deverão colocar no vosso trabalho.

Actividade 18

- ***WebQuest***[17]

No caso das *WebQuests,* a recolha de informação já se encontra de algum modo orientada, pelo que (face ao universo infindável de ligações que geralmente é apresentado pelos motores de busca em resposta a uma pesquisa) constituem uma actividade muito válida de iniciação à pesquisa na Internet e de contacto com critérios de relevância.

A resolução de uma *WebQuest* poderá ser orientada para a produção de um ou mais documentos escritos por parte dos alunos.

- Procurem na Internet uma *WebQuest* destinada ao 1.º ciclo e sobre um tema que estejam a estudar.
- Verifiquem a *tarefa* que é pedida. Se não for pedido um texto escrito, pensem num documento que poderiam criar sobre esse tema, para completar a tarefa.

[17] Ver a explicitação das características deste recurso na secção 2.

Uma vez produzido o texto escrito, o professor poderá analisar, com os alunos, a forma como utilizaram a informação recolhida nos recursos indicados: qual o grau de proximidade ou reformulação, como seleccionaram a informação a partir desses diferentes recursos, como a compatibilizaram ou articularam; como poderão conjugar a informação disponibilizada com outras fontes de conhecimento, designadamente o manual ou o conhecimento pessoal dos alunos.

3.1.2. Textualização

Actividade 19

- ***Da estrutura ao texto***
  - Depois de terem elaborado o índice ou estrutura do vosso texto, vão, em conjunto, construir uma primeira versão, juntando informação a cada uma das partes ou elementos que estão no índice. Para isso, cada aluno deverá escolher alguns dos elementos e escrever uma frase acerca deles, tendo em conta a informação recolhida. Por exemplo, no caso do trabalho sobre as plantas, uns alunos poderão escolher as folhas, outros as flores, as raízes, etc. Também poderão ser tiradas à sorte as partes sobre as quais cada um irá escrever.
  - De seguida, cada aluno vai ao computador escrever a frase no local que lhe corresponde (se houver possibilidade de utilizar um projector, o trabalho poderá ser acompanhado por todos).
  - Após a escrita das frases, deverão reler o texto, para verificar se existe outra informação que deva ser acrescentada e para assegurar a ligação entre as diferentes frases. Com a utilização do projector ou a escrita das frases no quadro, o trabalho de reformulação poderá ir acompanhando a escrita das frases.
  - Se se quiser obter um texto seguido, poderão ser eliminados os subtítulos. Se se quiser um produto sob a forma de um cartaz ou folheto, esses subtítulos poderão manter-se.

3.1.3. Revisão e reescrita

Actividade 20

- ***Revisão – auto e hetero-revisão ao computador***

  - Depois de terem passado um texto ao computador (com as ferramentas de correcção desligadas), leiam-no de novo e façam a sua revisão, procurando palavras e passagens que necessitem de ser corrigidas ou alteradas.
  - De seguida, liguem as ferramentas de correcção e verifiquem se ainda há incorrecções que vos tenham escapado.
  - Em relação a cada caso assinalado pelo computador, procurem verificar se se trata de erros que surgiram ao carregarem nas teclas, de palavras que não sabiam como se escrevem ou de palavras desconhecidas do computador.
  - Também podem trocar os vossos textos, para cada um fazer a revisão do texto do outro.

Actividade 21

- ***Operações de reformulação***

  O texto de um aluno vai ser objecto de alteração, por meio de operações de reformulação realizadas pelos colegas.

  - Nesta actividade, vão ajudar um colega a aperfeiçoar o seu texto.
  - Depois do texto estar escrito, cada aluno vai ao computador, lê o texto do colega e propõe uma alteração. Nas vossas propostas poderão acrescentar, apagar ou substituir palavras, ou ainda mudá-las de local.

    No final, deverão ser lidas as duas versões e o autor inicial deverá pronunciar-se acerca das alterações que foram propostas.

Actividade 22

- ***Voltar ao texto***

Muitas vezes, para revermos um texto, necessitamos de ganhar algum distanciamento em relação a ele. A passagem do tempo constitui um meio para alcançar esse distanciamento.

- Recordem o tema e o título de um texto que tenham escrito há já algum tempo e que esteja guardado no computador.
- Numa folha de papel, escrevam uma lista de palavras relacionadas com o mesmo tema.
- Depois de terem escrito a lista, verifiquem quais as palavras que já estão presentes no texto que escreveram anteriormente. Se o texto for longo ou se não encontrarem imediatamente a palavra, poderão utilizar o comando «Localizar».
- Em relação às palavras que não aparecem, decidam se poderão ser incluídas, contribuindo para o aperfeiçoamento do texto. Nesse caso, deverão alterar o texto, de maneira a escreverem as novas palavras.

3.2. O computador e o produto escrito

O computador e o produto escrito

Para além de se adequar à recursividade que caracteriza o processo de escrita, designadamente à possibilidade de proceder constantemente à reformulação de passagens já escritas, a utilização do computador trouxe também efeitos sobre o produto escrito. Em combinação com outros dispositivos, designadamente a impressora e o *scanner,* o computador colocou à disposição de qualquer utilizador, e, por conseguinte, dos alunos, um mundo infindável de possibilidades gráficas: tipos de letra, formatos, tamanhos, cor, inserção de desenhos e imagens, etc.

As possibilidades trazidas pelo computador em relação à forma constituem um incentivo à *criação* de um produto, feito à semelhança dos produtos escritos profissionais. Se isso acontece em relação à forma, o mesmo se passa em relação à *realização de funções* por parte do produto escrito, por meio da sua *divulgação.* Através do jornal escolar, de folhetos, de cartazes, de pequenos livros de colectâneas de géneros de textos diversificados (histórias, poemas, receitas, lengalengas, etc.), produzidos pelos alunos ou com a sua participação directa e destinados à escola e à comunidade envolvente, os alunos podem ter acesso a algumas funções que os textos escritos desempenham.

Embora reconhecendo o valor detido pelo aspecto formal, deve ter-se presente que a aproximação à escrita profissional, permitida pelo computador em relação à forma, não constitui o fim do percurso. Este deve ser marcado por conquistas, ainda mais relevantes, nas dimensões linguística e textual. Por outro lado, mesmo a dimensão gráfica deve ser objecto de aprendizagem. Ela permite expressar visualmente relações que guiam a leitura, por meio da *estruturação* do texto, da *diferenciação* entre elementos ou de *atribuição* de ênfase (Barbeiro, 2003). Através dos mecanismos gráficos, o documento orienta a leitura.

Actividade 23

Operações de formatação

Com vista a colocar os alunos na posição de decidir reflectidamente sobre os aspectos gráficos da escrita, o professor disponibiliza um texto no computador, eliminando o máximo de marcas da sua formatação, de forma a tornar a configuração gráfica tão neutra quanto possível (sem recursos como o itálico, o negrito, as variações de tamanho e de tipo de letra, etc.).

- O computador permite-nos mudar a forma como apresentamos as palavras e todo o texto numa folha ou no ecrã. Por isso, devemos procurar a apresentação que seja mais clara para o leitor.
- Nesta actividade, deverão cuidar da apresentação gráfica de um texto. Individualmente ou em pares deverão ir ao computador e formatar um texto indicado pelo professor.

No final, o professor deverá orientar a reflexão, a partir das diferentes soluções encontradas. Poderá também ser efectuado o confronto com o texto original.

Actividade 24

Relevo das palavras

A forma gráfica de um texto permite-nos estabelecer relações de diferenciação, de estruturação e de ênfase. Num texto (poema ou lengalenga) que apresente repetições de uma palavra ou expressão, os alunos deverão proceder a alterações de configuração gráfica, de forma a colocar em relevo essa palavra.

- No trava-línguas seguinte, há palavras repetidas. Procurem escolher uma forma particular para essas palavras repetidas, de modo a que elas chamem a atenção dos leitores: poderão mudar o tipo de letra, o tamanho, o formato, a cor, etc.

— *O que é que há cá?*

— *É o eco que há cá.*

— *Há cá eco?*

— *Há cá eco, há.*

- Efectuem o mesmo trabalho com o *Poema às Massas,* apresentado na secção anterior.
- Depois de terem trabalhado a forma como deverão aparecer as palavras repetidas neste trava-línguas e no *Poema às Massas,* poderão procurar outras lengalengas e poemas para construírem cartazes com elas, jogando com a forma das palavras.

Actividade 25

- ***Elaboração de um livro ou colectânea***

O acesso ao computador pode incentivar o desenvolvimento de projectos que tenham como finalidade a obtenção de um produto ou objecto escrito (por exemplo, um livro), resultante do trabalho dos alunos ao longo de um período alargado de tempo.

Estes projectos apresentam a virtualidade de projectarem as tarefas de escrita para além da acção imediata de correcção por parte do professor, mobilizando objectivos a alcançar que colocam os alunos no desempenho de estatutos (como o de autor) a que habitualmente não têm acesso na comunidade para além da escola. Esta assunção de papéis e a participação na obtenção de um produto têm reflexos na própria vertente emocional da relação com a escrita.

O desenvolvimento destes projectos constitui também uma oportunidade para pôr em prática a colaboração entre todos e para que todos se sintam representados num produto realizado em conjunto.

- Como projecto da turma, discutam que livro gostariam de fazer ao longo do ano e o que é necessário para concretizar esse projecto. Discutam aquilo que poderão ser os alunos a fazer, com a ajuda do professor, e aquilo para que poderão pedir ajuda a outros adultos, por exemplo, aos pais.
- Com o avançar do projecto, procurem modelos para se inspirarem quanto ao livro que gostariam de construir.

3.3. Comunidade em rede e escrita

Através de instrumentos como o correio electrónico e os programas de conversação em linha *(chat),* a Internet disponibilizou meios de comunicação entre as pessoas. Um aspecto importante em relação ao ensino da escrita é que estes meios podem ser utilizados para partilhar os trabalhos dos alunos, para estabelecer contactos (interacção) entre os autores e os leitores e para a realização conjunta de projectos, incluindo projectos de escrita, mesmo entre participantes separados espacialmente.

3.3.1. Partilhar na Internet

Páginas das escolas – As páginas das escolas constituem o contexto natural para a divulgação e partilha dos trabalhos dos alunos. Na maior parte das páginas das escolas do 1.º ciclo, esta é uma secção quase sempre presente.

O alargamento da oportunidade de divulgação não significa a publicação indiscriminada de todos os trabalhos, qualquer que seja o seu nível de qualidade. A divulgação deverá ser um incentivo ao melhoramento dos textos.

Sítios educativos – Alguns dos sítios ligados à educação, designadamente a editoras e a centros de recursos de instituições de ensino superior, incluem entre as possibilidades oferecidas a publicação de trabalhos dos visitantes/leitores, designadamente dos alunos.

No final desta brochura, apresentam-se alguns exemplos de sítios para os quais é possível enviar trabalhos, com vista à sua divulgação.

Blogues – O aparecimento dos blogues simplificou a tarefa de publicação na Internet. Efectivamente, quer na sociedade em geral, quer no contexto educativo, os blogues constituem um dos instrumentos da Internet que nos últimos anos conheceu maior incremento.

No **contexto educativo,** as potencialidades dos blogues tornaram-se, rapidamente, evidentes. A aprendizagem desenvolvida na escola constitui uma actividade geradora de descobertas para os alunos, de experiências vividas em cada dia, de produtos criados no âmbito dessa aprendizagem, quer se trate de textos escritos, desenhos, objectos, etc. Os blogues vieram promover a divulgação e partilha desses produtos e experiências.

A gestão do blogue por parte de um grupo (a turma) permite variar conteúdos, dividir tarefas e responsabilidades, desenvolver a reflexão e decidir em conjunto. Por outro lado, quer a gestão do blogue, quer a publicação dos produtos ligados à aprendizagem reforçam o sentimento de **comunidade** dentro da turma.

Ao ser adoptado no contexto educativo, o blogue pode ser dinamizado em níveis diferentes. No 1.º ciclo, pode surgir associado à turma, à escola ou a um conjunto de escolas:

- **blogue da turma** – o blogue adquire proximidade em relação às actividades de aprendizagem desenvolvidas: mostra-as e relata-as, para além de apresentar os produtos que dela vão resultando.
- **blogue da escola** – o blogue conjuga a participação e a dinamização de várias turmas da escola. Acentua-se a vertente de selecção dos trabalhos ou documentos a publicar.

- **blogue de um conjunto de escolas** (ligadas a um Agrupamento, projecto, etc.) – o blogue deve reflectir a existência de uma comunidade interescolar, que partilha interesses e desenvolve projectos conjuntos.

Um desafio da utilização pedagógica dos blogues é a construção de espaços de partilha, ou seja, para além da criação de um blogue próprio, que mostre os seus trabalhos, os alunos devem ter acesso também à interacção no seio de uma comunidade, criando hiperligações para outros blogues, visitando-os, fazendo comentários e enviando contributos.

Actividade 26

- ***Criar um blogue***

A tarefa de criação de um blogue encontra-se, hoje em dia, extremamente facilitada. Os sítios da Internet a partir dos quais se pode criar e alojar um blogue prepararam todos os passos, de forma a poderem ser realizados muito facilmente. Para encontrar os sítios da Internet nos quais poderá criar e alojar o blogue, poderá fazer uma pesquisa a partir de palavras como «criar blogue». Para a selecção do sítio ou servidor onde o blogue ficará alojado, poder-se-á visitar alguns blogues. Há algumas funcionalidades que podem ser tidas em conta, como a utilização da língua portuguesa nas instruções e nas indicações que acompanham os artigos (a data e hora, a autoria) ou que permitem a organização dos artigos (arquivo).

Os passos a dar incluem geralmente a realização de um registo, a indicação do nome a dar ao blogue (a confirmação da sua disponibilidade) e a escolha de modelos de página previamente disponibilizados.

- Em primeiro lugar, efectuem uma pesquisa na Internet para encontrarem blogues de turmas e escolas do 1.º ciclo. Reparem na diversidade de nomes que foram dados.
- Depois da pesquisa e consulta de blogues, pensem também em hipóteses de nomes para o vosso. Apresentem as diversas propostas, discutam-nas e escolham alguns nomes preferidos.
- De seguida, com a orientação do professor, sigam os passos indicados para a criação do blogue. Se a primeira escolha do nome já não estiver disponível, podem tentar o nome seguinte.

Dinamizar um blogue

- Se a tarefa de criação do blogue se encontra muito facilitada e pode ser resolvida de imediato, a sua dinamização constitui um percurso e um desafio constantemente renovados. Para alcançar todas as potencialidades do blogue, o professor pode orientar-se por algumas ***estratégias,*** que articulem a dinamização do blogue com a própria aprendizagem:
- a procura da ***participação*** de todos – o blogue pode conjugar a produção individual e em grupo, a iniciativa livre por parte dos alunos e a publicação de trabalhos elaborados nas actividades programadas;
- a elaboração de ***versões finais*** dos trabalhos, para publicação – deste modo, a tarefa de reformulação e aperfeiçoamento de texto e o cuidado posto na realização dessas versões ganham sentido;
- a adopção de uma perspectiva de ***explicitação*** – uma vez que o blogue constitui uma janela sobre a actividade de aprendizagem realizada na escola, não são apenas os trabalhos ou produtos, por si, que têm interesse para a comunidade envolvente, mas a própria actividade, o seu desenrolar quotidiano, os sentimentos e emoções vividos pelos alunos;
- o desencadear da reflexão, orientada para a ***perspectiva do destinatário/leitor*** – o que é necessário escrever para que o leitor compreenda o texto? Que outros documentos seria interessante dar a conhecer ao leitor (relatos da actividade, pequenos episódios ocorridos durante o trabalho, fotografias da exposição dos trabalhos/textos na sala ou na escola, etc.)?
- ***comentários*** – os comentários constituem uma oportunidade não só de ver reflectida a projecção dos textos na comunidade, mas também de continuar a interacção, a troca de pontos de vista, o enriquecimento mútuo numa comunidade de aprendizagem.

Em relação à gestão dos comentários, é necessário que os professores partam para o projecto de criação de um blogue conscientes das consequências da abertura a uma escala global (a da Internet) e dos riscos a ela associados. Assim, poderão surgir comentários indesejados, de natureza publicitária ou mesmo ofensiva e indecorosa. Esses aspectos fazem hoje parte do universo ligado à Internet, não apenas aos blogues. Por isso, não basta que o professor se esforce por filtrar antecipadamente comentários indesejados. É necessário que as crianças ganhem defesas e aprendam comportamentos de segurança a ter autonomamente na utilização da Internet.

3.3.2. Interacção autores-leitores

O carácter **interactivo** da Internet possibilita que os leitores/visitantes sejam envolvidos na participação, dando o seu contributo por meio de um comentário num blogue ou enviando-o aos autores através de uma mensagem de correio electrónico.[18]

Os comentários devem ser considerados uma parte integrante da vertente pedagógica do blogue. Por meio da publicação no blogue, os textos dos alunos têm a possibilidade não só de encontrar leitores num universo alargado, mas também de receber reacções, incentivos, respostas, contributos, etc. da parte desses leitores. O professor pode dinamizar o seu contributo para a aprendizagem, promovendo:

- a realização de comentários a textos de colegas (quer no blogue da turma ou da escola, quer no blogue de outras escolas);
- a resposta do(s) autor(es) aos comentários que os seus textos recebem.

Actividade 27

- ***Informações complementares***

A apresentação de informações complementares, por meio dos comentários, pode resultar do estudo que os alunos se encontram a realizar na turma, em relação a determinado conteúdo.

- Procurem na Internet, em blogues de escolas do 1.º ciclo, artigos relacionados com as matérias que também se encontram a estudar.
- Leiam os textos que os alunos da outra escola ou turma publicaram e verifiquem se podem acrescentar mais alguma informação.
- Escrevam um comentário onde refiram que também se encontram a estudar a mesma matéria e que encontraram outras informações, que apresentam no vosso comentário.

[18] Uma outra possibilidade de participação é através do contributo na edição de um artigo num *wiki,* ou seja, num *software* que permite a edição e modificação dos artigos por parte dos leitores que a ele acedem.

Actividade 28

Pedido de explicitação

Noutros casos, designadamente em relação aos textos que consistem em relatos de visitas ou de actividades realizadas pelos alunos, os comentários podem solicitar aos autores a explicitação de aspectos não desenvolvidos no artigo.

- Consultem os blogues de outras escolas do 1.º ciclo. Procurem artigos relacionados com visitas de estudo feitas por esses alunos ou artigos em que eles apresentem informações sobre a sua localidade.
- Leiam os textos e tomem nota de perguntas que poderiam fazer para saberem mais acerca do que aconteceu ou para terem mais informações acerca do assunto que eles tratam no texto.
- Enviem um comentário onde coloquem as vossas perguntas.

A solicitação de explicitação foi uma das estratégias seguidas na dinamização do blogue *Interescolas,* com vista a reforçar a sua vertente pedagógica.

À conversa com... José Fanha

Nós, alunos do 3.º e 4.º ano da Escola E. B. 1 Guisado, fomos à Biblioteca Municipal das Caldas da Rainha encontrarmo-nos com o escritor José Fanha.

Quando chegámos à Biblioteca fomos para a sala infantil enquanto esperávamos a chegada do escritor. Esta sala estava repleta de livros de vários géneros que podemos folhear, ler e ver.

Finalmente chegou o momento que mais ansiávamos: conhecer o escritor José Fanha! Achámos que ele é uma pessoa espectacular pois é muito divertido, simpático e engraçado. Falou da vida dele e da sua família e contou-nos histórias, poemas e versos. Depois tivemos oportunidade de lhe fazer algumas perguntas às quais ele respondeu com muito à vontade e sinceridade. Ficámos a saber que tinha um filho, que por vezes ilustra alguns dos seus livros, e duas filhas adoptadas; que já teve muitas profissões (actor, professor, arquitecto...); que gostaria de aprender a tocar clarinete e ser um palhaço de circo e que o seu maior desejo era que houvesse Paz no mundo.

Por fim, e com muita pena nossa, chegou a hora de voltarmos para a escola. Mas antes tirámos uma fotografia com o José Fanha e despedimo-nos dele com um beijinho na esperança de o voltarmos a ver um dia mais tarde.

http://www.interescolas2006.esel.ipleiria.pt/?p=210

1. *Luís Filipe comentou em 6 Março, 2006 às 23:18:*

Depois de terem enviado o vosso artigo, houve alunos aqui da ESEL que me perguntaram quais os livros que o escritor José Fanha escreveu. Falei-lhes do livro *A Noite em Que a Noite Não Chegou,* mas quero pedir-vos para me ajudarem.

Que livros deste autor já leram? Quais aqueles de que gostaram mais? Gostaram mais das histórias ou dos poemas? Não querem escolher um poema do José Fanha para divulgarmos aqui?

Quando tiverem a vossa fotografia com ele, podem enviá-la também para nós?

Boas leituras!

http://www.interescolas2006.esel.ipleiria.pt/?p=210

Na resposta, os alunos manifestam o seu contentamento pela visibilidade alcançada pelo seu texto, através da Internet, e responderam a algumas das questões colocadas, deixando também eles o desafio da leitura:

Alunos do Guisado comentou/aram em 9 Março, 2006 às 12:23:

Olá!!

Ficámos muito contentes ao vermos publicado o nosso artigo na Net! O livro que lemos e estudámos na escola foi «O dia em que o mar desapareceu» que fala sobre a poluição dos mares. A história é muita engraçada, vale a pena ler!! Nós gostámos mais das histórias, embora tivéssemos gostado de alguns poemas em que José Fanha brincava com as palavras e as rimas! Alguns dos poemas e histórias que o escritor leu faziam parte do livro «O diário inventado de um menino já crescido». Neste diário José Fanha conta histórias sobre as suas filhas e outras mais, todas elas muito engraçadas.

… «Lágrimas! De repente, pensei que, se eu chorasse muito, talvez as minhas lágrimas pudessem encher o mar outra vez…

Mas não. Não há lágrimas que cheguem para encher um mar. E depois, um mar feito só de lágrimas seria um mar muito triste…» Se quiserem saber mais têm que ler o livro «O dia em que o mar desapareceu»!

Muitos beijinhos dos alunos do Guisado

http://www.interescolas2006.esel.ipleiria.pt/?p=210

O papel dos comentários na interacção alerta-nos para a necessidade de manter um contacto regular com o blogue. Deste modo, a turma poderá ir respondendo aos comentários e acompanhando o aparecimento de novos comentários, mesmo passado algum tempo após a publicação do artigo.

Actividade 29

- ***Criar pontes para a interacção***

Os comentários e a possibilidade de interacção com os leitores/visitantes constituem um dos aspectos mais relevantes dos blogues. A interacção pode ser favorecida por meio da colocação de perguntas, de desafios que ficam à espera de resposta por parte dos leitores.

- Terminem o vosso artigo no blogue com algumas perguntas ou desafios aos leitores, para que eles respondam através dos comentários, tal como sucedeu no caso do artigo «A rã».

A rã

Olá a todos!

Ontem, vimos uma rã no recreio da nossa escola.

Era grande, castanha e tinha pintinhas castanho-escuras.

Ela estava a esconder-se.

Alguém sabe como é coberto o corpo das rãs?

Esperamos que respondam à pergunta.

Nuno, André e João

3.º ano, EB1 Cela

http://www.interescolas2006.esel.ipleiria.pt/?p=583

1. *EB1 Mestre Mendo comentou em 17 Novembro, 2006 às 11:13:*

Olá, nós somos da escola EB1 dos Casais de Mestre Mendo e também já vimos uma rã. Ela estava ao pé do hall da entrada da nossa escola, era grande e verde. Nós fomos buscar uma vassoura e fomo-la empurrando, com muito cuidado, para a rua.

A nossa professora ensinou-nos que não devemos fazer mal às rãs, porque elas comem muitos insectos que destroem a agricultura.

Hugo, Cátia, Miguel, Maxime, Andreia, Afonso, Liliana, Carina

2. *Grace e Leonardo comentou/aram em 17 Novembro, 2006 às 14:09:*

A pele das rãs é nua.

http://www.interescolas2006.esel.ipleiria.pt/?p=583

O texto que motivou estes comentários mostra ainda que têm lugar no blogue os pequenos eventos que sobressaem no quotidiano da escola, os quais podem ser ligados à aprendizagem e partilhados por meio do blogue.

Actividade 30

- ***Trabalhar os textos publicados por outras escolas***

Os textos colocados por alunos de outras escolas nos seus blogues, designadamente quando se trate de textos de literatura tradicional ou de textos de autores literários, podem ser integrados no trabalho da área de Língua Portuguesa.

- Pesquisem nos blogues das outras escolas do 1.º ciclo textos sobre assuntos que se encontrem a estudar, ou recolhas de poemas, lengalengas, lendas, etc. que possam ser trabalhados nas vossas actividades de Língua Portuguesa, para além dos textos do manual.
- Dêem a conhecer aos outros alunos os trabalhos que fizeram a partir do texto que eles publicaram.

3.3.3. Desenvolvimento de projectos conjuntos

A Internet não possibilita apenas o acesso à informação, a divulgação dos trabalhos dos alunos ou a interacção com os leitores. As possibilidades de comunicação que ela trouxe podem ser aproveitadas para o desenvolvimento conjunto de trabalhos entre pessoas separadas por grandes distâncias.

No caso da escrita, estas possibilidades podem ser orientadas para a escrita colaborativa e para a integração dos produtos escritos em contextos funcionais.

As modalidades de escrita colaborativa postas em prática podem situar-se em níveis diferentes:

- trabalho de reformulação a partir de uma versão inicial, efectuado pelos diversos participantes, até se encontrar uma versão satisfatória;
- responsabilização de cada grupo/turma por uma parte do texto;
- reunião de textos diferentes num mesmo documento unificador, resultante dos contributos dos diferentes participantes.

O que importa salientar é que, quando se constituem estas comunidades horizontais, unidas por projectos partilhados, elas proporcionam não apenas leitores reais e interessados para os textos, mas também interlocutores. Deste modo, a comunicação e interacção podem ser aprofundadas e orientadas para tornarem os textos escritos objecto de apreciação, de reflexão e de tomada de decisão.

Actividade 31

- ***Círculo***

  A actividade de escrita colaborativa sequencial poderá facilmente dar origem à construção de uma história.

  - O professor deverá encontrar, no âmbito do Agrupamento ou servindo-se dos seus contactos com professores de outras escolas, parceiros para o desenvolvimento do «Círculo».
  - Uma vez encontrados os parceiros, deverá dar início à construção da história na turma. Poderá seguir a estratégia da construção colectiva do texto. A história deverá ser construída até se atingir um primeiro momento de incerteza e de tomada de decisão. Nessa altura, deverá ser enviada para a outra turma, por correio electrónico, para que lhe dê continuidade.

- Por sua vez, a nova turma continuará a história até um novo momento de incerteza e enviá-la-á para a turma seguinte, até se atingir a última turma interveniente. No final, esta turma enviará a história para todas as turmas participantes.

A intervenção das diversas escolas (três ou quatro turmas) na construção do mesmo texto cria expectativas em relação às soluções encontradas pelos outros, à forma como prosseguiram a sequência narrativa ou como resolveram algumas peripécias da intriga.

O «círculo» não se encontra limitado às histórias, mas pode ser alargado a outros tipos de texto, como *poemas* (em que cada turma ou grupo de alunos constrói um verso ou uma estrofe), lengalengas, etc.

Actividade 32

- ***Trabalhos conjuntos***

Quando duas ou mais escolas se encontram a desenvolver um projecto relativo ao mesmo tema, pode surgir o desafio de elaborarem um trabalho conjunto.

- A elaboração desse trabalho (uma colectânea de textos dos alunos, de recolhas, etc.) obrigará a tomar decisões que necessitam de ser partilhadas.

Para finalizar, queremos destacar, numa perspectiva global, que as actividades propostas não se limitam à vertente de utilização do computador. As actividades que recorrem ao computador devem surgir integradas num projecto pedagógico que dê sentido à escrita e ao computador enquanto recurso de aprendizagem. Deste modo, as actividades que os alunos desenvolvem na escola com recurso ao computador serão colocadas ao serviço do desenvolvimento da sua relação com a escrita.

Bibliografia

Barbeiro, L. (2003 . *Escrita: Construir a aprendizagem.* Bra a i ier a e o i .

er a e , o r e oor . (. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem.* Li boa i o e o ia o a io a .

err o a are . oor . (2000 e e a e- o e e ro i r . *Études de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des langue-cultures,* . xari , i ier r i io .

err o a are . (2000 . ker i o a o ro e or o . i o. a o i i a e e a o ar i a o are r a e . *In* . a o e e i e re e o . i o. e i a *Educare.* e ro e e i a o a e Li boa (. e e . i e a . a / abi .

err o a are . (ir. (200 . *«D'autres espaces pour les cultures»: Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures.* . xari , i ier r i io .

a a, . *et al.* (2003 . *L'outre-lecture.* xari Bib io e e re xo i o .

ra ieri . (200 . *Geração Blogue.* Li boa xre e a.

o b , . (200 . *Tudo o que é mau faz bem.* a i ore

Le x. (2003 . *La inteligencia colectiva* (i e i e ia o i ia.b a .or .

ai re , . a , . (ir. (200 . *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde.* xari r a o i .

xio a , . (200 . *Lire, écrire, communiquer et apprendre avec Internet.* ar ei e L L i e

xor er, L. (. *Télévision, culture, éducation.* xari r a o i .

e a . (200 . *La révolte du pronetariat.* xari a ar (. ro e aria o .

o e , .- . (200 . *Les Activités Documentaires Complexes – Aspects Cognitifs et Développementaux* ((e a. i e e a e 3 a ier o e 200 .

a a e, x. (ir. (200 . *50 Activités pour intégrer les TIC à l'école maternelle.* i i x e , x.

o e , . (. *Pensamento e Linguagem.* o xa o ar i o e

Bibliografia de aprofundamento

ra o e , . . *et al.* (200 o i a o e r i a e o e e a o i i a. eoria e r i a . *Intercompreensão,* 3. a ar e i e e

Ba i o, . (200 . *La lecture électronique.* re ob e xre e e , i ier e re ob e.

Barbeiro, L. (200 a ri i i a i e o orie . *The Reading Teacher.* (, 3 0-3 2.

Barbeiro, L. (200 b .-x i a a e o a e ri a a i a o e ro o r o o i e o . *In* . e . xereira, . . a (. *Actas do VII Simpósio Internacional e Informática Educativa.* Leiria o a erior e a o. .

Barbeiro, L. (200 ri a, ar i i a o e a re i a e a b o b o e ere o a . *In* L. Barbeiro e . . B. ar ia o oor . . *Actividades de escrita e aprendizagem.* Leiria o a erior e a o e Leiria e e ro e e i a o e a o (. i b. . . - 0 . a o , . (200 , a b o e xri i e or e e a Li era . *The Reading Teacher,* (.

e ea r ir, . a e o , . oor . (200 e e i e a a re a e e a or a io . *Le Français dans le Monde.* , . 0. L , x .

e bie .- . ar i , .- . ar i , . (200 . *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante: Quelle formation? Quels savoirs? Quelle pédagogie?* ai e- o Le xre e e , i er La ia.

err o a are . (200 . *Didáctica do Português: Língua materna e não materna.* xor o xor o i ora.

ao a . . a o, . (2003 . *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia.* xar a e e a io .

i or, . (200 . *We the Media.* eba o o, , ei e ia, .

a e o i e , . (2002 . *Lire-Écrire des hypertextes.* Li e e ier a io a e e ro io e .

o iber , . rai i, . (200 . *Des enfants lecteurs et producteurs de textes.* xar a e e a io .

e er, . (200 . *Les cédéroms, pour jouer ou pour apprendre?* xar L, ar a a .

Le x. (0 . *Les technologies de l'intelligence.* xar La o er e.

a e o , . oor . (200 e e i e a a re a e e a or a io . *Le Français dans le Monde.* , 0. L x .

i rio a a o (200 . *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais.* boa - B.

ar o be .-x. (200 . *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action responsable.* xar x .

i i , . ar e, . erra , . . (. *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho.* boa i rio a a o. B.

io o e e i a o a bro ra o x x (ara ro re e a a b a i b a e ra e-i ro be- e-ei ra .

orre . . Be o, . (200 . abi e a e a b o e e a o . i o o o B o . *Prisma.com,* 3 (ri a e a . . . e i ao 3 o bro e 200 abi be a a e a b o .

i e , o. (2003 . *Os alunos, a Internet e a Escola. Lisboa:* i rio a a o e ar a e o a a o B a.

o o , . (200 . *Il faut sauver la communication.* xar a ario .

Exemplos de sítios para os quais é possível enviar trabalhos dos alunos, com vista à sua divulgação.

SÍTIO	INDICAÇÃO SOBRE A POSSIBILIDADE DE ENVIO DE PARTICIPAÇÕES
http://www.riscoserabiscos.pt.la/	É possível enviar produções escritas, designadamente as que resultam das actividades de escrita criativa propostas.
http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/	É possível enviar produções escritas.
http://www.quadroegiz.com	É possível; clicar em «entrar» e depois em «participe! Envie os seus trabalhos!».

Exemplos de blogues de escolas do 1.º ciclo, alguns deles criados no âmbito do PNEP:

Ministério da Educação

dgidc
Direcção-Geral de Inovação
e de Desenvolvimento Curricular

9 789727 423064