



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Paula Pedro Brito da Torre
**Clubes virtuais de leitura:
Práticas e competências leitoras**

Isabel Paula Pedro Brito da Torre

**Clubes virtuais de leitura:
Práticas e competências leitoras**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Isabel Paula Pedro Brito da Torre

**Clubes virtuais de leitura:
Práticas e competências leitoras**

Tese de Doutoramento em Ciências de Educação
Especialidade de Literacias e Ensino do Português

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria de Lourdes da
Trindade Dionísio**
e da
**Professora Doutora Ana Amélia Costa da
Conceição Amorim Soares de Carvalho**

abril de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Isabel Paula Pedro Brito da Torre

Endereço eletrónico: istorre@gmail.com **Telefone:** 915760708

Número do Bilhete de Identidade: 7052063

Título da tese: Clubes virtuais de leitura: Práticas e competências leitoras

Orientador(es): Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio e Professora Doutora Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de Carvalho

Ano de conclusão: 2012

Designação do Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Literacias e Ensino do Português

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/2012

Assinatura: _____

Agradecimentos

Dirijo os meus agradecimentos a todos quantos, de uma forma mais ou menos consciente, mais ou menos intensa, contribuíram para a presente tese, nomeadamente:

- Professora Doutora Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de Carvalho e Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, minhas (estimadas) orientadoras, pelas múltiplas partilhas;
- Professor Doutor António Teodoro (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT), pelas suas profícuas sugestões;
- Mrs. Sue Honer (*Head of Qualifications Curriculum Authority - QCA*), por me ter permitido contactar de forma direta com a realidade inglesa no que à leitura em contexto escolar diz respeito;
- Professora Doutora Cristina Manuela Sá (Universidade de Aveiro), pelo seu estímulo, no início deste projeto;
- Doutora Maria João Gomes, pela disponibilidade em partilhar dados relativos ao seu projeto, titulado "Blogueduca";
- Cristina Coelho, Hígina Fernandes, Maria José (docentes da Escola E. B. 2, 3 de Marvila) e seus alunos, por me terem recebido, afetosamente, nas suas salas de aula presenciais e/ou virtuais, permitindo-me, dessa forma, efetuar o estudo piloto que precedeu a investigação aqui apresentada;
- discentes que frequentavam a turma A do 7º ano e C do 8º ano corria o ano escolar de 2009/2010, na escola onde então exercia funções, por terem participado num clube virtual de leitura e por se terem disponibilizado, de bom grado, a colaborar no estudo realizado nesse período;
- Alfeu Baptista, pela poesia dos afetos, tocada a quatro mãos, na tela dos dias.

Título

Clubes virtuais de leitura: Práticas e competências leitoras

Resumo

Inúmeros estudos têm demonstrado os benefícios cognitivos, económicos e sociais oriundos da prática generalizada da leitura. Neste contexto, diversas iniciativas de promoção de leitura têm sido promovidas pelo governo português: primeiramente, [o Programa] Rede de Bibliotecas Escolares - PRBE -, lançado em 1996, pelos Ministérios da Educação e da Cultura; posteriormente, o Programa Nacional de Promoção da Leitura, implementado em 1997, da responsabilidade do extinto Instituto Português do Livro e das Bibliotecas do Ministério da Cultura; mais recentemente, o Plano Nacional de Leitura, iniciado em 2006, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete dos Assuntos Parlamentares. Esta última diligência incluía, no seu plano para 2006/2007, no que concerne à população escolar do terceiro ciclo, as estratégias seguidamente enunciadas: “Prémios de Leitura com apoio da Comunicação Social”, “tempo lectivo dedicado à realização de actividades de leitura”, “utilização nas aulas dos recursos disponíveis nas Bibliotecas Escolares”, “clubes de leitura entre pares”, “feiras do livro”, “concursos”, “jogos”, “comunidades de leitores”, “apoio a *blogs* e *chat-rooms* sobre livros, jornais e revistas e sobre leitura” ou, por outras palavras, Clubes Virtuais de Leitura (CVL).

Os Clubes Virtuais de Leitura são grupos de pessoas que se encontram para discutir livros e/ou leituras, num ambiente *online* e que, simultaneamente, podem ser passíveis de contribuir para o fomento de hábitos de leitura, bem como para o desenvolvimento da competência leitora, comumente avaliados como deficitários no que respeita à população estudantil portuguesa. Com efeito, a literatura sobre estes recursos mostra que a interação social, facultada pela tecnologia, designadamente pelas ferramentas da geração *Web 2.0* (o *blogue*, as plataformas de aprendizagem, etc.), promove a literacia, a cognição, o desejo de ler, bem como hábitos de leitura (Balling, Henrichsen, & Skouvig, 2008; English, 2007; Fister, 2005; Gambrell, 2006; Grisham & Wolsey, 2006; Scharber, 2009; Wolsey, 2004, entre outros).

Partindo da questão “Como é que os hábitos de leitura e as competências de literacia dos discentes são desenvolvidos no âmbito de um CVL?”, propusemo-nos estudar um Clube Virtual de Leitura de uma escola básica, com os seguintes objetivos principais: identificar e relacionar dimensões do desenvolvimento de competências e de hábitos de

leitura. Nesse sentido, os nossos objetivos específicos foram os seguidamente enumerados: 1) descrever o Clube Virtual de Leitura quanto: a) aos objetivos que guiaram o seu desenvolvimento, b) aos recursos tecnológicos que integraram, c) às atividades específicas que incluiu, d) aos sujeitos que nele participaram; 2) caracterizar a atividade do CVL quanto: a) aos modos de participação dos seus membros, b) às finalidades de comunicação; 3) tipificar mudanças nos comportamentos comunicativos e de leitura dos participantes, analisando a forma e o conteúdo das participações; 4) relacionar as alterações verificadas com a forma como o clube foi sendo implementado; 5) identificar os indicadores que mostram o sucesso do CVL enquanto comunidade de aprendizagem; 6) caracterizar o papel do professor-moderador na dinamização do clube.

Nestas circunstâncias, recorrendo ao estudo de caso, estudámos o caso do Clube Virtual de Leitura de um agrupamento de escolas do ensino básico, sito na região de Lisboa, no decurso de um ano letivo. Realizámos um estudo de caso - tendo como propósito fulcral retratar o caso em apreço -, metodologia mais consentânea com o objetivo da nossa investigação, recorrendo à triangulação de dados, nomeadamente questionário, entrevista, bem como observação e, por inerência, utilizámos métodos quantitativos e qualitativos.

Os dados recolhidos são indicadores de que o clube virtual de leitura descrito, integrado em contexto educativo, criou condições para o fomento de hábitos de leitura, bem como para o desenvolvimento da competência leitora, graças à interação social entre os alunos, propiciada pelas aplicações *Web 2.0*, e estimulada de forma ativa, vigilante e criativa pela professora-moderadora.

Title

Virtual reading clubs: Reading practices and skills

Abstract

Several studies have shown that cognitive, economic and social benefits emerged from the practice of reading. In this context, plenty of reading initiatives have been promoted by the Portuguese Government: first, School Libraries Network, launched in 1996, by the Education and Culture Ministry; later, The National Program for Reading Promotion, implemented in 1997, by the gone Portuguese Institute of Books and Libraries of the Ministry of Culture; more recently, the National Reading Plan, began in 2006, by the Education Ministry, the Culture Ministry and the Office of Parliamentary Affairs together. The last mentioned action included in its plan for 2006/2007, the following strategies: “reading awards supported by Social Communication”, “teaching time devoted to reading activities”, “the use, in the classrooms, of the resources available in the School Libraries”, “peer reading clubs”, “books markets”, “contests”, “games”, “communities of readers”, “support to blogs and chat-rooms about books, newspapers, magazines and readings” or, in other words, Virtual Reading Clubs (VRC).

Virtual Reading Clubs are groups of people who meet to discuss books and/or readings, in an online environment and, at the same time, they can contribute to the incitement of both reading habits and reading literacy, usually considered in international studies under average as far as Portuguese students are concerned. Indeed, the literature in this field of knowledge shows that the social interaction, provided by technology, particularly by the Web 2.0 tools (blog, learning platforms, etc..), promotes literacy, cognition, the reading desire, and reading habits (Balling, Henrichsen, & Skouvig, 2008; English, 2007; Fister, 2005; Gambrell, 2006; Grisham & Wolsey, 2006; Scharber, 2009, Wolsey, 2004, among others).

Our research question was: How do students reading habits and skills develop with the experience of being members of a VRC?”. Our core aims were to identify and relate the development dimensions of the above-mentioned skills and habits.

Using the descriptive case study methodology, we studied the case of a Lisbon Middle School's virtual reading group, during an academic year. Our research used triangulation

of methods, namely survey, interview, as well as observation and, therefore, we used both quantitative and qualitative methods.

Collected data revealed that the school reading club studied created conditions to the development of reading habits and skills thanks to the social interaction among teenagers conferred by Web 2.0 technologies and stimulated by the moderating-teacher in an active, vigilant and creative way.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Lista de Siglas.....	xii
Lista de Figuras	xv
Lista de Tabelas	xvii
Lista de Gráficos.....	xix
Introdução.....	20
Capítulo 1: Promoção de Práticas e Competências Leitoras no Ensino Básico	24
1.1. O Papel da Escola	24
1.2. O Papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).....	29
1.2.1. Comunidades Virtuais de Aprendizagem	34
1.2.2. Plataformas de Aprendizagem.....	39
1.2.3. Ferramentas da Web 2.0	42
1.2.3.1. . Blogues	45
Capítulo 2: Os Clubes Virtuais de Leitura.....	63
2.1. Na Esteira do CVL, ao Serviço da Formação de Leitores	63
2.2. Definição, Objetivos e Potencialidades	66
2.3. Aspetos Críticos.....	71
2.4. A Mediação da Leitura por Meio de Tecnologias <i>Web 2.0</i>	73
Capítulo 3: Desenho e Metodologia da Investigação	78
3.1. A Natureza do Estudo: Opção Metodológica pelo Estudo de Caso	78
3.1.1. O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação.....	79
3.2. As Questões e Objetivos de Investigação.....	96
3.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados	98
3.3.1. Questionário	99
3.3.2. Entrevista Individual.....	100
3.3.3. Diário	103

3.3.4. Registos Eletrónicos	104
3.3.5. Fontes Documentais	104
3.4. Calendarização do Registo da Informação	105
Capítulo 4: Apresentação e Análise de Resultados	107
4.1. Percurso de Recolha de Dados	107
4.2. Caracterização do Meio em que o Agrupamento de Escolas se Insere	108
4.3. Caracterização dos Membros do CVL.....	110
4.3.1. Os Sujeitos no Projeto Curricular de Turma	110
4.3.2. Os Sujeitos a Partir dos Questionários	113
4.4. Caracterização do Projeto CVL: Das Intenções à Concretização.....	122
4.5. O que foi o CVL do Agrupamento de Escolas M	125
4.5.1. Objetivos do Clube Virtual.....	125
4.5.2. Recursos Tecnológicos Utilizados.....	126
4.5.3. Atividades” previstas” e “imprevistas”	129
4.5.4. Participantes do Clube Virtual de Leitura	147
4.5.6. Finalidades da Comunicação no Clube Virtual de Leitura.....	149
4.5.7. O Papel do Professor-moderador.....	153
4.6. Contributos para a Formação de Leitores e Comunidades de Aprendizagem.....	156
Conclusões.....	167
Bibliografia.....	175
Anexos.....	188
Anexo 1	189
Anexo 2	196

Lista de Siglas

- APA: *American Psychological Association*.
- BE/CRE: Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos.
- BN: Biblioteca Nacional.
- CA: Comunidade de Aprendizagem.
- CD: *Compact Disc*.
- CD-ROM: *Compact Disc Read-Only Memory*.
- CIES: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.
- CL: Clubes de Leitura.
- CVA: Comunidades Virtuais de Aprendizagem.
- CVL: Clubes Virtuais de Leitura.
- CRIE: Computadores Redes e Internet na Escola.
- DGLB: Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas.
- DTB: *Digital Talking Book*.
- DVD: *Digital Versatile Disc*.
- ERTE: Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas.
- GAVE: Gabinete de Avaliação Educacional.
- GEPE: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- IBM: *International Business Machines*.
- IEA: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.
- IPLB/MC: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas do Ministério da Cultura.
- ISCTE: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Europa.
- LDF: Livro Digital Falado.
- LMS: *Learning Management Systems*.
- ME: Ministério da Educação.
- MLE: *Managed Learning Environment*.
- OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.
- PCT: Projeto Curricular de Turma.
- PE: Projeto Educativo.
- PEA: Projeto Educativo do Agrupamento.
- PEAEM: Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas M.

PISA: *Programme for International Student Assessment.*

PLEC: *Proyecto de Lectura para Centros Escolares.*

PNL: Plano Nacional de Leitura.

PTE: Plano Tecnológico da Educação.

QCA: *Head of Qualifications curriculum Authority.*

SMS: *Short Message Service.*

SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences.*

TDG: *Threaded Discussion Groups.*

TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação.

UA: Universidade de Aveiro.

ULHT: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

UM: Universidade do Minho.

VLE: *Virtual Learning Environments.*

Lista de Figuras

Figura 1. “Estante de Livros”, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue de Livros (feito por Leitores ou Autores)”.

Figura 2. “Livraria do Pó dos Livros”, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue de uma Editora ou Livraria”.

Figura 3. “Oeiras a Ler”, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue de uma Biblioteca Pública”.

Figura 4. “Palavras que se derretem na boca”, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue de uma Biblioteca Escolar”.

Figura 5. “Here we go!”, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue feito por um Professor”.

Figura 6. “BLOGando n@ Escola”, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue feito por uma Escola/Turma”.

Figura 7. “Diário da Ni”, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue feito por uma Criança”.

Figura 8. “Brincadeira versus Violência = BULLYING”, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Postagem Temática sobre Bullying ou Cyber-Bullying”.

Figura 9. Página inicial do portal “Catálogo Blogues EDU”.

Figura 10. Potencial CVL mediado por blogue.

Figura 11. Tipologias de Entrevistas Propostas por Grawitz (1993), Bogdan e Biklen e Guerra (2008) [Adaptado de Grawitz (1993)].

Figura 12. Mediador Tecnológico do CVL: Blogue.

Figura 13. Espaço Síncrono.

Figura 14. Espaço Assíncrono do blogue.

Figura 15. Messenger: Mediador de Avisos aos Estudantes (reprodução no diário de investigação).

Figura 16. Atividade Prevista: Concurso “Na pista do autor”.

Figura 17. Atividade Prevista: “Conto contigo”.

Figura 18. Atividade Prevista: Concurso "Caça ao erro".

Figura 19. Atividade Prevista: "Concurso de book trailers" (Diretivas do Professor-moderador).

Figura 20. Atividade Prevista: "Concurso de book trailers" (Participação dos membros).

Figura 21. Atividade Imprevista: "Páginas dobradas" (Diretivas da Professora).

Figura 22. Atividade Imprevista: "Páginas dobradas" (Contributos de Participantes).

Figura 23. Atividade imprevista: "B.D.".

Figura 24. Atividade imprevista: "Ler e chorar por mais".

Figura 25. Atividade Imprevista: "Dois em um: Lê o livro, leva o filme" (Diretivas do Professor-moderador).

Figura 26. Atividade Imprevista: "Dois em um: Lê o livro, leva o filme" (Realizada por um Participante).

Figura 27. Atividade Imprevista: "Dois dedos de conversa... com escritores".

Figura 28. Atividade Imprevista: "Leituras de férias?".

Figura 29. Atividade Imprevista: "De boca a orelha" (Audiolivro pelos Estudantes).

Figura 30. Espaço do clube no YouTube.

Figura 31. Atividade Imprevista: "BAR".

Figura 32 Atividade Imprevista: "OFF TOPIC".

Figura 33. Participação na votação do "Concurso de book trailers".

Lista de Tabelas

Tabela 1

Desempenho médio dos alunos portugueses em literacia de leitura comparativamente ao dos estudantes dos países da OCDE (OECD, 2004; OECD, 2005; OECD, 2010a; OECD, 2010b)

Tabela 2

Características dos Clubes de Leitura Presenciais e Virtuais em Contexto Escolar

Tabela 3

Características dos Clubes de Leitura Presenciais e Virtuais no Contexto das Bibliotecas Públicas

Tabela 4

Calendarização do Registo da Informação

Tabela 5

Condições Necessárias para o Aumento da Frequência da Leitura Segundo os Alunos

Tabela 6

Motivos Subjacentes ao Ato de Ler Segundo os Alunos

Tabela 7

Preferências: Géneros de Livros Segundo os Alunos

Tabela 8

Estratégias Utilizadas Enquanto Leem/Estudam Segundo os Alunos

Tabela 9

Frequência de Utilização do Computador Segundo os Alunos

Tabela 10

Finalidades da Utilização do Computador Segundo os Alunos

Tabela 11

Frequência de Leitura na Internet (Questionário)

Tabela 12

Descrição dos Modos de Participação dos Membros do CVL

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Formação Académica dos Pais (PCT).

Gráfico 2. Formação Académica das Mães (PCT).

Gráfico 3. Profissão dos Pais (PCT).

Gráfico 4. Profissão das Mães (PCT).

Gráfico 5. Retenção dos Discentes (PCT).

Gráfico 6. Idade dos Inquiridos.

Gráfico 7. Sexo dos inquiridos.

Gráfico 8. Grau de Instrução dos Pais.

Gráfico 9. Grau de Instrução das Mães.

Gráfico 10. Frequência de Leitura em Papel Segundo os Alunos.

Gráfico 11. Condições Prováveis para o Aumento da Frequência de Leitura Segundo os Alunos.

Gráfico 12. Tempo de Utilização do Computador Segundo os Alunos.

Gráfico 13. Registos eletrónicos (Blogue).

Introdução

A nossa opção pelo tema dos clubes virtuais de leitura (CVL), enquanto dispositivos para promover a leitura entre estudantes, e que podemos entender como grupos de pessoas que se juntam para discutir livros e/ou leituras, num ambiente *online* (Sedo, 2003; AuYeung et al., 2007; English, 2007; Hirschfel et al., 2008; Balling et al., 2008; Wolsey, 2004; Grisham et al., 2006), obedeceu à identificação de um problema que emergiu em contexto de trabalho e que pode ser enunciado da seguinte forma: deficiente competência leitora por parte da população estudantil do agrupamento de escolas onde então exercia funções, nomeadamente o "Não domínio das estratégias leitoras" (PE, p. 13) e a "Falta de domínio das técnicas de estudo" (PE, p. 13), sustentadas na "Incompreensão do que lêem" (PE, p. 13) e na "Não utilização de técnicas de estudo" (PE, p. 13), conforme se lê no Projecto Educativo.

Nas causas para esta situação encontrar-se-á a escola que não estará a cumprir totalmente a sua função de motivação para a leitura, como se pode concluir pelas palavras de António Barreto, numa entrevista publicada na revista *Ler* (Marques, 2009):

A escola foi uma ajuda muito madrastra da leitura, em Portugal. [...] Passaram 50 anos e, por razões diferentes, a escola hoje destrói a leitura. Seja com a análise estruturalista e linguística dos textos, seja pela ideia de que a escola tem de ser mais a acção e tem de ser mais projecto e mais mil coisas que fazem a nossa escola. A leitura na escola é a última das preocupações (p. 39)

Na esteira deste “cronista”, encontram-se, entre outras, vozes, que ainda que menos castigadoras, afirmam:

A leitura literária [...] é [em contexto escolar] transformada numa leitura que se quer predominantemente asséptica e impessoal: a história é estilhaçada, a forma de escrever do autor não é objecto de reflexão, e a própria leitura individual e personalizada é também recusada. (Azevedo 2006, p. 50).

Apesar do teor dos documentos que regulam [a leitura na escola], que estabelecem normas para a escola, continua a constatar-se uma significativa diferença entre as orientações gerais da organização curricular, os enunciados programáticos, por um lado, e a realidade, as práticas que ocorrem em contexto escolar, por outro. [...] A leitura na escola destinar-se-á mais a fazer com que os alunos leiam por necessidade, por imposição, e não por prazer, não a encarando como mais um bem que se acrescenta à vida de cada um, perspectivando-a como um direito à fruição e ao lazer. E, neste sentido, a escola continua a reproduzir uma comunidade de leitores por obrigação. De facto, lê-se na escola; e se mais alunos vão à escola, mais alunos lêem. O que poderemos dizer é que mais alunos são obrigados a ler, mas os textos e as práticas de leitura não parecem destinar-se a fazer de cada criança um leitor (Sousa, 1998, pp. 32, 34)

Ou a de Sousa (2007), que declara que se tem afigurado muito difícil, no âmbito da formação na área de orientação da prática pedagógica “descentrar a abordagem do texto literário da leitura e interpretação guiada pelo professor, para práticas que coloquem o leitor no centro do processo da construção/reconstrução da significação do texto.” (Sousa, 2007, p. 45)

Professora de Língua Portuguesa há mais de duas décadas, não posso passar indiferente por estas linhas, que tanto contrastam com a minha prática letiva, a daqueles com quem tenho partilhado o meio escolar, designadamente, as Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos Educativos, bem como com as conclusões de inúmeros estudos a respeito que tenho lido prazenteiramente. Terei sido eu uma afortunada? Talvez.

Reforçam este estado de coisas culpabilizador da escola os inúmeros estudos de “literacia de leitura” entendida como “capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (GAVE, 2001, p. 5) -, nos quais Portugal participou, nomeadamente o *Programme for International Student Assessment (PISA)*, promovido pela OCDE, em 2000, 2003, 2006, não tanto 2009, a título de exemplo, onde a competência leitora aparece avaliada como deficitária no que respeita à população estudantil portuguesa. Não pretendo desresponsabilizar a escola por esses resultados, uma vez que é

consensual, entre os peritos neste domínio de investigação, o seu papel determinante na formação de leitores. São, aliás, muitos os estudos que desde os anos 90 do século XX vêm alertando para esta situação: Santos, 1997; Ivey, 1999; Dionísio, 2000; Boyd, 2002; Vilas- Boas, 2005; Sim-Sim & Silva, 2006.

Com vista à tentativa de participar na mudança deste cenário, apresentarei, neste estudo, uma estratégia pedagógica por mim utilizada desde 2006, os clubes virtuais de leitura (CVL). Com o apoio das tecnologias *Web 2.0*, tão caras aos jovens, que as utilizam de forma maciça (Celaya, 2006; Silva & Restivo, 2008; Sousa & Silva, 2010), e a um número significativo de investigadores que recomendam a sua integração nos processos de aprendizagem (Peña, Córcoles & Casado, 2006; Carvalho, 2007; English, 2007; Coutinho & Bottentuit Junior, 2008; Carvalho, 2008; Siemens, 2008; Larson, 2009; Bowers-Campbell, 2011, entre outros), tentarei contribuir para alterar as práticas de leitura que ocorrem em contexto escolar e, de caminho, os discursos menos favoráveis relativos a essas práticas e que tão penalizadores são da imagem dos nossos jovens.

A possibilidade de participar nessa mudança assenta na convicção que as tecnologias *Web 2.0*, apresentando como principais potencialidades, nas palavras de O'Reilly (2005), "Trusting users as codevelopers" (O'Reilly, 2005, p. 5) e "Harnessing collective intelligence", potenciam interessantes e motivadoras formas de os estudantes interagirem socialmente sobre os textos, fomentando a literacia e os hábitos de leitura (Balling et al., 2008; English, 2007; Fister, 2005; Gambrell, 2006; Grisham & Wolsey, 2006; Scharber, 2009; Wolsey, 2004, entre outros).

A presente investigação visa, pois, estudar o modo como as competências e os hábitos de leitura - comumente avaliados como deficitários, como já visto, não só no que respeita à população estudantil do nosso agrupamento, mas também à nacional (IGE, 2001; GAVE, 2001; GAVE, 2004; GAVE, 2007; GAVE, 2010) - são desenvolvidos, no contexto de um clube virtual de leitura de uma escola do ensino básico, localizada em Lisboa, no decurso de um ano letivo, e, desse modo, contribuir para dar conta, de forma sustentada, de como estas qualidades são alcançadas pelos Clubes Virtuais de Leitura.

Assim sendo, a tese surge estruturada em quatro corpos principais: Introdução (Motivações, Objetivo da Investigação e Estrutura da Tese), Problemática (Capítulo 1 -

Promoção de Práticas e Competências Leitoras no Ensino Básico: O Papel da Escola, O Papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação; Capítulo 2 - Os Clubes Virtuais de Leitura: Definição, Potencialidades e Limitações), Metodologia (Capítulo 3 - Desenho e Metodologia da Investigação: A Natureza do Estudo: Opção Metodológica pelo Estudo de Caso, As Questões e Objetivos de Investigação, Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados, Calendarização do Registo da Informação), Apresentação e Análise de dados (Capítulo 4 - Apresentação e Análise de Resultados: Percurso de Recolha de Dados, Caracterização do Meio em que o Agrupamento de Escolas se Insere, Caracterização dos Membros do CVL; Caracterização do Projecto CVL: Das Intenções à Concretização, O que foi o CVL do Agrupamento de Escolas M) e Conclusões (Conclusões e sugestões para trabalho futuro).

Capítulo 1: Promoção de Práticas e Competências Leitoras no Ensino Básico

1.1. O Papel da Escola

Os baixos resultados obtidos pela população estudantil portuguesa no que respeita à competência e hábitos de leitura encontram-se bem patentes em diversos estudos de âmbito nacional, nomeadamente no *Estudo de caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*, da autoria de Sim-Sim e Ramalho (1993), no *Relatório Nacional de Avaliação Integrada das Escolas*, da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação (IGE, 2001), e internacional: The Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Sequeira, 2002), *Programme for International Student Assessment (PISA)* (GAVE, 2001; GAVE, 2004; GAVE, 2007). Tal situação é ainda mais preocupante quando colocados os resultados dos alunos portugueses face à média da OCDE, apesar de a ligeira mudança em 2009¹, conforme se pode ver na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1

Desempenho médio dos alunos portugueses em literacia de leitura comparativamente ao dos estudantes dos países da OCDE (OECD, 2004; OECD, 2005; OECD, 2010a; OECD, 2010b)

	Desempenho médio em literacia de leitura: PISA 2000	Desempenho médio em literacia de leitura: PISA 2003	Desempenho médio em literacia de leitura: PISA 2006	Desempenho médio em literacia de leitura: PISA 2009
Portugal	470	478	472	489
OCDE	500	500	492	493

Na sequência do retrato anteriormente feito, Sim-Sim et al. (2006) consideram que, não obstante o percurso escolar de nove ou mais anos de escolaridade obrigatória, um número significativo de alunos portugueses transita para a vida ativa ou prossegue estudos no ensino secundário com graves lacunas na compreensão de textos. Tais limitações, segundo as mesmas autoras, a par de outros investigadores como Santos (1997), afetam o percurso escolar dos alunos, uma vez que as aprendizagens

¹ O último estudo PISA (GAVE, 2010) situa os alunos portugueses na média dos desempenhos da OCDE no que respeita às competências literárias de leitura, colocando-os na posição 21, entre 33 países (GAVE, 2010).

académicas, em geral, exigem o exercício da leitura (para estudar, pesquisar informação ou para produzir e disseminar conhecimento). Um mau leitor é, neste entendimento, inevitavelmente, um aluno tendente ao insucesso escolar. De facto, ter dificuldades na leitura é, muitas vezes, causa de desânimo, de desinteresse e, não raras vezes, de insucesso e/ou abandono escolar. Esta situação terá, necessariamente, repercussões, no acesso ao mundo do trabalho, mas sobretudo na fruição de bens de natureza cultural e económica. Ao contrário destes leitores com dificuldades, os “bons leitores”, segundo Sousa (2007) utilizam estratégias enquanto leem, nomeadamente a clarificação do significado dos vocábulos e das frases, a antecipação da informação, o questionamento do texto, a separação do conteúdo essencial do irrelevante, isto é, em certo sentido, aplicam “processos metacognitivos”² que “servem para o leitor gerir a sua própria compreensão da leitura. É aplicando-os que o sujeito se apercebe do momento em que deixa de compreender e tenta reparar o problema, utilizando as estratégias apropriadas.” (Santos, 1997, p. 22).

A relevância do desenvolvimento desta competência estratégica na leitura resulta do facto de a compreensão de um enunciado escrito exigir, na perspetiva psicolinguística, defendida por Goodman (1985), o recurso a uma diversidade de habilidades, atividades cognitivas, designadas por “processos”, as quais, de acordo com Giasson (1993), ocorrem simultaneamente no ato de ler: “microprocessos”, “processos de integração”, “macroprocessos”, “processos de elaboração” e “processos metacognitivos”.

A nível da escola a possibilidade de “remediar” a situação assenta na utilização necessária de estratégias que ajudem os alunos leitores a desenvolver aqueles processos. A este propósito Garner (1988) aponta três estratégias corretivas ou compensatórias a serem adotadas por parte dos leitores quando estes detetam problemas na compreensão, nomeadamente: proceder a uma revisão do texto, para corrigir eventuais lacunas de memória; estudar fragmentos textuais, previamente considerados difíceis, de modo mais

² “Os processos metacognitivos dizem respeito aos conhecimentos que um leitor possui sobre o processo de leitura; têm também a ver com a capacidade do leitor se aperceber de uma perda de compreensão e, utilizar, neste caso, estratégias apropriadas para resolver o problema. [...] compreendem, além disso, a utilização de estratégias de estudo, ou seja, estratégias que facilitem a aquisição de conhecimentos novos a partir da leitura de um texto.” (Giasson, 1993, p. 198). Noutro passo da mesma obra, Giasson (1993), inspirado em Irwin (1986), afirma que “gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação” (p. 33).

extensivo; e sintetizar a informação mais relevante. Esta autora afirma que os leitores mais jovens e os menos aptos “parecem não se aperceber de quando não compreendem” (p. 28) e, por inerência, não recorrem a estratégias de remediação. É neste sentido que Santos (1997) considera, também, que o “domínio dos processos metacognitivos progride a par das habilidades de leitura e a escola deve empenhar-se em desenvolvê-las nos alunos.” (p. 23).

A escola para muitos investigadores do campo da leitura é “um dos lugares onde os indivíduos se formam [...] como leitores [...] um lugar determinante [...] porque aí se habilitam os sujeitos com a técnica que a torna [a leitura] possível [...]” (Dionísio 2000, pp. 421-422). Por isto mesmo, Sim-Sim e Silva (2006) dirão que um mau leitor é produto de um conjunto de condições “que a escola tem obrigação de alterar” (p. 98) através da adoção de atividades variadas, desde “a leitura extensiva ao ensino explícito e sistematizado de estratégias” (p. 98).

Por outras palavras, “o papel da escola pode e deve ser muito mais activo, procurando promover o gosto pela leitura, a criação de comunidades de leitores, através de projectos sistemáticos e consistentes.” (Vilas-Boas, 2005, p. 13).

Cadório (2001) aponta como uma causa para os estudantes portugueses apresentarem profundos problemas na compreensão leitora o facto de a sociedade portuguesa carecer do hábito cultural de leitura. Entre outros, também Sim-Sim (2002), sustentada nos estudos nacionais e internacionais já citados, refere-se a esta característica nacional, afirmando que «os adultos e jovens portugueses lêem pouco e mal, reforçando a evidência da causalidade recíproca, i.e., quem lê mal, lê pouco e quem lê pouco, lê mal.» (Sim-Sim, 2002, p. 1).

O Estado, consciente desta realidade tão adversa, criou nos últimos anos um conjunto de medidas, como, por exemplo, o Plano Nacional de Leitura (PNL), que, apesar de não visar apenas a escola, coloca nesta uma grande parte do ónus da sua concretização. Com efeito, o Plano Nacional de Leitura é uma diligência de política pública que tem como objetivo fulcral elevar os níveis de literacia da população portuguesa. Materializa-se num conjunto de medidas destinadas a promover o desenvolvimento de competências e hábitos de leitura particularmente entre as crianças e jovens em idade escolar, mas similarmente nas famílias, comunidades locais e população em geral. Este programa surgiu do reconhecimento, pelos decisores políticos, da relevância que tem, no

momento presente, a superação dos atrasos históricos da sociedade portuguesa nesta área, comparativamente com os países mais desenvolvidos, bem como o acompanhamento das dinâmicas sociais mais progressistas a este respeito. A sociedade contemporânea requer competências-chave, como as de literacia, que remetem para a real capacidade de utilização de informação escrita na vida pessoal, profissional e social. O Programa foi implementado em Julho de 2006, prevendo uma duração de 10 anos (dois períodos de cinco anos). Partindo de práticas de promoção da leitura já em curso, o que se vê no papel estratégico que o Plano atribui às Redes de Bibliotecas como suporte para o desenvolvimento das suas ações, pode dizer-se que o PNL rentabilizou adequadamente estruturas existentes.

A sua primeira fase findou em 2011. No decurso dos cinco primeiros anos, pese embora ter integrado atividades de promoção da leitura na sociedade em geral e de valorização da leitura pública, a intervenção do PNL centrou-se, fundamentalmente, no incentivo e suporte a projetos de leitura nas escolas, tendo como público-alvo crianças e jovens em idade escolar. A prioridade concedida às escolas espelha a aposta política nos mais jovens, em virtude de estas idades serem fulcrais para o desenvolvimento de práticas, competências, hábitos e gostos de leitura. Contudo, integrou também atividades de promoção da leitura na sociedade em geral e de valorização pública da leitura.

Na verdade, de acordo com Costa (2011),

A promoção da leitura entre o público escolar constituiu-se como a área de acção prioritária do PNL e a leitura orientada em sala de aula como a sua actividade mais estruturante e de carácter mais contínuo. (p. 33)

Outros projetos e iniciativas destinados ao contexto escolar foram promovidos, salientando-se o projecto *aLeR+*, a *Semana da Leitura*, diversos concursos, o *Ler+ em Vários Sotaques*, o *Ler+ Agir Contra a Gripe A*, o *Ler+ para Dormir Melhor*, o *Ler+ Jornais*, entre outros projetos de leitura de periódicos, o *Melhores Leitores do Mundo* e o *Ler+ Teatro*. Ademais, foram criados recursos eletrónicos, transversais, porém, fundamentalmente, pensados para as escolas, como o *Clube de Leituras*, a *Biblioteca de Livros Digitais* e o *Caminho das Letras*.

A avaliação realizada por Costa et al. (2011) aos primeiros 5 anos de existência do Plano, globalmente, comprova, segundo os avaliadores, que o Plano Nacional de Leitura "tem tido impactos muito positivos na sociedade portuguesa – muito em especial nas escolas, mas também nas famílias, nas comunidades locais e na população em geral" (p. 107). Esses impactos são visíveis, ainda de acordo com os supracitados investigadores:

- na promoção de um clima social que facilita a leitura;
- no envolvimento de uma diversidade de atores sociais na promoção da leitura;
- na criação, reforço ou atualização de recursos, instrumentos, perspectivas e capacidades de fomento da leitura e da literacia;
- na proliferação das atividades de leitura, na alteração de atitudes em sentido propício à leitura e ao desenvolvimento de competências de velhas e novas literacias – principalmente entre crianças e jovens em contexto escolar, mas também noutros contextos sociais e com outros segmentos da população, nomeadamente familiares dessas crianças e jovens bem como adultos em trajetos de qualificação.

A Rede de Bibliotecas Escolares é também uma das medidas, aliás muito bem sucedida, (Calçada, 2009), que visa este objetivo de colocar a população portuguesa a ler, começando pelos mais pequenos.

Apesar destas medidas, relativamente recentes, a escola sempre assumiu esse papel de formação de leitores, eventualmente não de uma forma consistente com os novos contextos sociais e culturais. Com efeito, desde os Programas de 1991 que a promoção da leitura é um dos objetivos mais importantes da disciplina de Língua Portuguesa. Naqueles textos programáticos, nomeadamente no *Programa de Língua Portuguesa do 3º Ciclo do Ensino Básico* (DGEBS, 1991), apresentavam-se como objetivos gerais "Aprofundar o gosto pessoal pela leitura" e "Desenvolver a competência de leitura" (DGEBS, 1991, p. 53), oferecendo-se para cumprir essas finalidades três conteúdos distintos relativos ao domínio ler, a "leitura orientada" ("obras literárias dos diferentes géneros" e "outros textos") - mediada pelo(a) docente e com vista à "apropriação de estratégias para o desenvolvimento da competência de leitura de textos narrativos, líricos, dramáticos e outros" (DGEBS, 1991, p. 70) -, a "leitura para informação e estudo" - "aquisição e desenvolvimento de métodos e de técnicas de trabalho, em função de objetivos definidos" (DGEBS, 1991, p. 71) - e a "leitura recreativa" - cujas práticas

contribuem para o progresso nas anteriores (DGEBS, 1991). Assim, segundo este diploma oficial:

A Escola deve ajudar o aluno a apropriar-se de estratégias que lhe permitam aprofundar a relação afectiva e intelectual com as obras, a fim de que possa traçar, progressivamente, o seu próprio percurso, enquanto leitor, e construir a sua autonomia face ao conhecimento. (DGEBS, 1991, p. 56)

Os materiais de leitura de natureza e objetivos variados, a par do contacto com "textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal" (DGEBS, 1991, p. 53), na perspectiva do prazer da leitura, é preocupação veiculada pelo programa, que aponta já como orientação metodológica o "registo do movimento da biblioteca de turma" (DGEBS, 1991, p. 64):

Favorecer o gosto de ler implica que a instituição escolar proporcione ocasiões e ambientes favoráveis à leitura silenciosa e individual e que promova a leitura de obras variadas em que os alunos encontrem respostas para as suas inquietações, interesses e expectativas. [...] O prazer de ler, a afirmação da identidade e o alargamento das experiências resultam das projecções múltiplas do leitor nos universos textuais. (DGEBS, 1991, p. 56).

No quadro destas preocupações têm sido múltiplas as sugestões, mesmo por parte das instâncias oficiais, para a diversificação dos recursos mediadores da leitura, nomeadamente o uso das TIC, cujo papel se tem apresentado como imprescindível, o que se compreende face à atual cultura grafo-centrada e digital em que os jovens estão imersos.

1.2. O Papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)

Quanto às diversas utilizações das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) ao serviço da leitura infanto-juvenil e ao desenvolvimento de leitores é consensual

considerar as suas grandes vantagens. Por exemplo, Poslaniec (2005) enumera, valorizando, algumas: participação em críticas ou debates, através de mensagens; produção de páginas *Web* ou *blogs* sobre livros preferidos, dinamizados pelos jovens e crianças, encarregues, conseqüentemente, da pesquisa e da leitura dos livros que são apresentados.

Num dos estudos associados ao PNL e realizado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) – *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE* –, destaca-se o papel predominante que as TIC assumem em projetos transnacionais de promoção da leitura, designadamente no que concerne à criação de comunidades de leitores (Neves et al., 2008).

Com efeito, em conformidade com este estudo, da responsabilidade do GEPE, um número significativo de projetos de promoção da leitura recorre, de forma isolada ou conjunta, às TIC (50) com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências no domínio da leitura. Ainda assim, os suportes privilegiados pelos projetos de promoção de leitura aparecem como sendo os tradicionais, *id est*, o livro, os jornais e as revistas (105), e já em número expressivo, os suportes áudio (rádio, mp3) – 28 - e audiovisuais - televisão, vídeo, DVD, CD-ROM.

É neste contexto de valoração que são múltiplos os projetos de promoção da leitura descritos na investigação, nomeadamente a da responsabilidade do GEPE, anteriormente citada (Neves et. al, 2008):

1. *Bookcrossing*³ - levado a cabo nos Estados Unidos da América e destinado à população mundial, este projeto tem como objetivo promover a leitura à escala mundial. Por seu meio os livros são 'libertados' em qualquer local do mundo, em espaços específicos selecionados para o efeito – *Official Crossing Zones* –, como restaurantes, lojas, bibliotecas, etc., onde os *bookcrossers* deixam os seus livros e recebem outros. Os registos dos utilizadores e dos livros postos em circulação são efetuados num sítio *online*.
2. *Zisch – Zeitung in der schule*⁴ – levado a cabo na Alemanha e destinado a alunos do 8º ano, este projeto tem como objetivos incentivar a leitura crítica dos média. Por seu

³ Acessível em <http://www.bookcrossing.com/>.

⁴ Acessível em <http://www.zeitung-fuer-bildung.de/>.

meio, os alunos investigam, leem e escrevem sobre artigos e reportagens de jornais distribuídos gratuitamente nas escolas alemãs.

3. *Branching Out*⁵ - levado a cabo no Reino Unido e destinado a bibliotecários e professores, este projeto tem como objetivos divulgar projetos de promoção de leitura testados e formar bibliotecários. Trata-se de uma base de dados de pequenos projetos de promoção da leitura testados, passíveis de ser aplicados noutros locais, de acordo com os seus autores. Contém formação *online* para bibliotecários (“Frontline”).
4. *Proyecto de Lectura Para Centros Escolares*⁶ - levado a cabo em Espanha e destinado a crianças e jovens (ensino pré-escolar e básico), este projeto tem como objetivo motivar crianças e jovens para a leitura.
5. *Iedereen Leest [Everybody Reads]*⁷ - implementado na Bélgica e dirigido a um “vasto leque de público, sobretudo adultos” (Neves et al., 2008, p. 27), este projeto tem como objetivo promover a leitura. Por meio de *Websites* e *blogs* os participantes partilham as suas leituras.
6. *The Big Read*⁸ - levado a cabo no Reino Unido e tendo como público-alvo a população em geral, escolas e universidades, este projeto teve como objetivo encontrar o “Nation’s Best loved novel book” através de uma votação via *Internet*, SMS e telefone, por meio de um programa televisivo da BBC (2003). O formato do programa foi exportado para a Alemanha (2004) e para a Hungria (2005).
7. *Ohr liest mit [Ears read too]*⁹ - dinamizado na Alemanha e destinado a crianças e jovens (entre 6 e 16 anos), este projeto tem como objetivo promover a leitura, através de um concurso anual. A partir da leitura conjunta de um livro, os participantes elaboram um produto áudio (em suporte mp3 ou CD), posteriormente transmitido na rádio.
8. *Friedrich-Bödecker-Kreise [Friedrich Bödecker Circles]*¹⁰ - promovido na Alemanha e dirigido a crianças e jovens, este projeto tem como objetivo promover a leitura e a literatura. Trata-se de uma rede de clubes de leitura que promove leitura e literatura

⁵ Acessível em <http://www.branching-out.net>.

⁶ Acessível em <http://www.plec.es/>.

⁷ Acessível em <http://www.iedereenleest.be/>.

⁸ Acessível em <http://www.bbc.co.uk/arts/bigread/>.

⁹ Acessível em <http://www.boersenverein.de/de/126720>.

¹⁰ Acessível em <http://www.boedecker-kreis.de>.

através de iniciativas como encontros com escritores, discussões, “literature days”, “child and youth book weeks”, feiras do livro, entre outras.

9. *Clube de leitura: “Ler mais alto”* (sem endereço eletrónico) - levado a cabo em Portugal e destinado a alunos do 2º e do 3º Ciclos, este projeto tem como objetivo fomentar a leitura, por meio de sessões de leitura acompanhada, expressiva e encenada, bem como atividades sobre obras e autores, valorizando os contributos dos participantes.

Como se pôde verificar estão aqui incluídos alguns projetos que aparentemente não recorrem às TIC. Mencionámo-los, contudo, na medida em que integram, como se vê pela sua descrição, atividades passíveis de serem mediadas por computador.

No contexto educativo português, ao nível do terceiro ciclo, o plano Nacional de Leitura, no curso dos seus cinco primeiros anos, integrou projetos promotores de leitura que também recorriam às TIC, como a leitura em suporte digital. O “Clube de leituras”¹¹, “sítio electrónico criado pelo *Centro de Investigação para Tecnologias Interactivas* (CITI) da Universidade Nova de Lisboa, com o patrocínio da Portugal Telecom, vocacionado para a criação de uma comunidade virtual de leitores, onde são divulgados e partilhados livros e leituras” (Costa, 2011, p. 30) é um bom exemplo disso. De igual modo, a “Biblioteca de Livros Digitais”¹², “criada [...] pelo CITI em parceria com o PNL e disponível no sítio do *Clube de Leituras* desde final de 2008” (Costa, 2011, p. 30) constitui-se como um projeto de índole similar. Inclui, atualmente, 30 livros digitais direcionados a quatro faixas etárias (3 a 6 anos, 7 a 10, 11 a 13 e 14 a 16), passíveis de serem lidos de forma autónoma ou ouvidos, acompanhando o registo escrito. De acordo com o estudo titulado *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos*, da responsabilidade do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), “O número de visitas totalizou um milhão, o que constitui um bom indicador da forte visibilidade e utilização que está a ser feita desta biblioteca.” (p. 30).

Gambrell (2006) considera que “It is no surprise that many students find technologically mediated reading [...] to be highly motivating and engaging” (p. 289), dado que hoje,

¹¹ Acessível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/clubedeleituras/index.php?s=sobre>.

¹² Acessível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/>.

mais do que nunca, os jovens são peritos na utilização das TIC, quer seja para pesquisar informação, quer seja para responder a questões que os preocupam, quer seja, ainda, para encontrar opiniões alheias sobre diversas temáticas¹³.

Segundo a mesma autora, um estudo promovido pela *National School Boards Foundation*, em 2000, concluía que 73% dos discentes que afirmavam utilizar a *Internet* declaravam consumir mais tempo lendo livros como resultado do uso de tal ferramenta. Esta constatação, de acordo com a investigadora aludida, “appear promising and suggest that technology may even increase interest and growth in reading” (p. 290).

Inspirada em Almasi (1995) e em Guthrie, Schafer, Wang e Afflerbach (1995), Gambrell (2006) afirma que inúmeras investigações na área da leitura comprovam que a interação social promove a literacia, a cognição, bem como o desejo de ler. Em conformidade com a citada pesquisadora, a tecnologia integrou, no contexto das práticas letivas, novas e interessantes formas de os alunos interagirem socialmente sobre os textos. Entre essas formas temos, por exemplo, num primeiro momento, o uso do *email*, que os docentes propiciaram criando oportunidades aos alunos para se envolverem com outros de cidades e países distintos, acerca de livros que estavam a ler. Atualmente, a ferramenta que os professores elegem para promover a interação social é o blogue. A este propósito Ray (2006) afirma, mesmo, que diversas utilizações desta ferramenta em contexto educativo (os edublogues) – como meio de comunicação, como recurso educativo, como ferramenta colaborativa ou como expositor de projetos dos alunos – está a emergir rapidamente à medida que os docentes tomam consciência do potencial educacional de tal aplicação, alertando, contudo, para as questões de acessibilidade e de segurança dos estudantes, que não podem ser menosprezadas.

Hoje em dia, as salas de aula estão a apoiar e a alimentar novas outras formas de interações sobre livros, nomeadamente recorrendo a clubes virtuais de leitura (CVL), aos grupos de discussão e a elaboração de jornais.

No que diz respeito aos CVL, estes estão a ser um recurso cada vez mais frequente de contextos promotores de práticas sócio-culturais, como as bibliotecas públicas¹⁴ e grupos editoriais, através dos seus jornais, revistas, etc..

¹³ English (2007), a este propósito, afirma que “The digital world has become an integral part of our lives, wether for business, education, or personal use. High school teachers can capitalize on this phenomenon to enrich literature discussions.” (p. 56)

1.2.1. Comunidades Virtuais de Aprendizagem

Entre os apologistas da integração das TIC, em geral, nos processos de aprendizagem destacam-se investigadores como Aguaded & Baltazar (2006), Cruz & Carvalho (2006), Peña et al. (2006), Ray (2006), Carvalho (2007), English (2007), Gomes & Lopes (2007), Pereira (2007), Coutinho e Bottentuit (2008), Carvalho (2008), Gunter & Kenny (2008)¹⁵, Bottentuit Junior, Lisbôa & Coutinho (2009)¹⁶, Cruz (2009), Larson (2009),

¹⁴ Citemos, a título de exemplo, algumas: *Baltimore County Public Library* (Virtual Book Club. Consultado em 14 de outubro de 2008: <http://www.bcplonline.org>); *Toronto Public Library* (Book Buzz: TPL's Virtual Book Club. Consultado em 14 de outubro de 2008: <http://bookbuzz.torontopubliclibrary.ca>); *Tippecanoe County Public Library* (Book Clique of Tippecanoe County. Consultado em 14 de outubro de 2008: <http://www.tcpl.lib.in.us>); *Hennepin County Library* (Home page. Consultado em 14 de outubro de 2008: <http://www.hclib.org>); *Hamilton Public Library* (Readers' Café. Consultado em 14 de outubro de 2008: <http://www.myhamilton.ca/myhamilton/LibraryServices/ReadersCafe>) (AuYeung et al., 2007); *An Arbor District Library* (Books Blog. Consultado em 16 de outubro de 2008: <http://www.aadl.org/catalog/books>); Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (Foros. Consultado em 16 de outubro de 2008: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/AnyadeComentario?portal=0&obra=30631>) (Arnal, 2007); *Biblioteca del campus Carlos III de Madrid* (365 días de libros. Consultado em 16 de outubro de 2008: <http://365diasdelibros.blogspot.com/>) (Hernández et al., 2007); Bibliotecas Municipais de Oeiras (Blog Oeiras a Ler. Consultado em 15 de outubro de 2008: <http://oeiras-aler.blogspot.com/search/label/Li%20e%20Gostei>); Biblioteca Pública de Évora (Gaspacho de Letras: Grupo de leitura juvenil. Consultado em 15 de outubro de 2008: <http://gaspachodeletras.blogspot.com/>).

¹⁵ Gunter e Kenny (2008), estribando-se num estudo piloto que avaliara um novo instrumento baseado na Web - "Digital Book Talk" (portal que utiliza os "trailers" de vídeo e actividades associadas numa tentativa de match potenciais leitores) -, aliando os interesses dos alunos centrados nos *media* ("today's media-centric students") com o seu gosto natural por "story", no seu artigo titulado "Digital Booktalk: Digital Media for Reluctant Readers", apresentam informação e linhas orientadoras, dirigidas a docentes, acerca de uma estratégia de aprendizagem alternativa - "video book trailers" -, que tem a capacidade de motivar os leitores "reluctant and struggling" para ler, completar livros e aumentar a sua compreensão da relevância da leitura e da escrita.

¹⁶ Bottentuit Junior, Lisbôa e Coutinho (2009) apresentam ferramentas da *Web 2.0* propiciadoras da produção e partilha de livros digitais (nas suas duas modalidades: escrito e falado) e que, segundo eles, "em contexto educativo, podem funcionar como estratégia inovadora na motivação para a produção de texto escrito e como instrumento de inclusão digital" (p. 433). Menezes e Franklin (2008)

Fofonca (2010), Sousa & Silva (2010); Bowers-Campbell (2011), Siemens (2008) e Downes (2006).

Siemens (2008) e Downes (2006) enfatizam a relevância das “participatory web technologies” aliadas a uma forma de estar e de aprender na rede, designada por “connectivism”¹⁷, conceito associável à teoria das “comunidades virtuais de aprendizagem” (CVA) (Dias, 2007, p. 31), ou, nas palavras de Schwier (2002), “virtual learning community” (p. 1).

Estas comunidades implicam a utilização da tecnologia, mas não se limitam a tal. Com efeito, como afirma Schwier (2002), secundado por Dias (2007), “a virtual learning community is a particular type of virtual learning environment” (p.1). O ambiente virtual de aprendizagem surge quando o processo de aprendizagem ocorre para além dos limites do contacto presencial, geralmente *online*. Contudo, os ambientes não são necessariamente comunidades. Para uma comunidade emergir, o ambiente de aprendizagem deve permitir aos aprendentes envolverem-se uns com os outros

também enfatizam a relevância das tecnologias *Web 2.0* (ainda que não as designem assim) ao afirmar que “o audiolivro, [é] um recurso informacional gerado pelas novas tecnologias, que pode ser utilizado não apenas pelos deficientes visuais, como também por pessoas sem deficiência, cooperando com a formação e o resgate de leitores.” (p. 59).

¹⁷ Siemens (2005) entende o conetivismo (“conectivismo”) como uma teoria de aprendizagem, ao invés de Carvalho (2007) que, a este propósito, afirma: “Considerar o conectivismo uma teoria de aprendizagem, tal como está caracterizada por Siemens (2005), parece-nos infundado embora reconheçamos a importância que a conectividade tem na era digital.” (p. 29). Siemens (2005) declara que as teorias da aprendizagem designadas de behaviorismo, cognitivismo e construtivismo foram desenvolvidas numa época em que a aprendizagem não emergia associada à tecnologia, sugerindo, por essa razão, o conetivismo como “a learning theory for the digital age” (s/p.). O citado autor refere que o conetivismo inclui os princípios explorados pelas teorias do caos, da rede, da complexidade, bem como da auto-organização e considera que na base do conetivismo se encontram os princípios que passo a elencar: “Learning and knowledge rests in diversity of opinions”; Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources”; “Learning may reside in non-human appliances”; “Capacity to know more is more critical than what is currently known”; “Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning”; “Ability to see connections between fields, ideas and concepts is a core skill”; “Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities”; “Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision”.

intencionalmente e coletivamente em transações ou transformações do conhecimento (Paloff & Pratt, 2002; Schwier, 2002; Garrison & Vaughan, 2008; Carvalho & Gomes, 2012). A existência de uma comunidade virtual de aprendizagem pressupõe que os indivíduos tirem partido de um processo para trocarem ideias, negociarem sentidos e aprenderem coletivamente. Esta definição envolve, pois, uma interpretação construtivista social da aprendizagem.

Schwier (2002) considera haver dez elementos vitais nas CVA – sete dos quais haviam sido identificadas por Selznik (1996) para as comunidades -: “history, identity, mutuality, plurality, autonomy, participation, and integration [...] an orientation to the future, technology, and learning” (p. 2).

Pereira (2007) afirma que no âmbito do ensino básico português, designadamente no que concerne ao terceiro ciclo, não nos podemos referir a comunidades de aprendizagem à distância, já que o ensino, neste nível, assume, essencialmente, um caráter presencial. Porém, podemos, no seu entender, falar de uma CVA como prolongamento da comunidade de aprendizagem, que é a turma, numa determinada área curricular disciplinar e com um dado docente. Ademais, segundo a mesma autora, os discentes começam a possuir os meios e o desejo de pertencerem a comunidades que recorrem às TIC para se ligarem a outros e que são, potencialmente, Comunidades de Aprendizagem (CA) enquanto espaços de disseminação, de partilha de conhecimento.

Monteiro (2007), na sua dissertação de mestrado, intitulada *Emergência de comunidades de aprendizagem em contexto de educação em Química mediada pela Internet: Um estudo de caso no 3º ciclo do Ensino Básico*, afirma a este propósito que os traços característicos de uma comunidade de aprendizagem são o reconhecimento de um desígnio comum (aprender); o melhoramento e a sustentabilidade das relações interpessoais; o acelerado fluxo de informação; os modos compartilhados de “fazer coisas juntos”; o bom conhecimento recíproco entre os alunos e a produção de ferramentas específicas da comunidade.

Em conformidade com Palloff e Pratt (2002), a “capacidade de colaborar e criar conhecimento e o significado em comunidade é um claro indicador de que uma comunidade virtual de alunos articulou-se com sucesso” (p. 56). Estes investigadores apresentam os resultados desejados, que seguidamente se enumeram, como reveladores de que uma comunidade *online* está em ebulição:

- interação ativa, integrando o conteúdo do curso, bem como a comunicação individual;
- aprendizagem colaborativa¹⁸, demonstrada pelos alunos às mensagens dos colegas (e não tanto às dos docentes);
- significado constituído socialmente, bem visível quer no acordo, quer no questionamento;
- partilha de recursos entre os alunos;
- manifestações de apoio e de estímulo, por parte dos discentes, aos seus colegas, a par do desejo de avaliarem criticamente os seus trabalhos.

De acordo com Cardoso (2007), que procedeu a um estudo de caso em regime de e-learning, com vista a “observar de que modo a comunicação informal é potenciadora da emergência de uma Comunidade de Aprendizagem” (p. V), “a comunicação informal tem um elevado impacto e facilita, estreitando relações interpessoais e de pertença, não obstante não ser, por si só, suficiente para manter uma Comunidade de Aprendizagem” (p. V).

A abordagem da aprendizagem como um processo social tem tido lugar no seio do construtivismo social (Bonk & Lunningham, 1998; Jonassen et al., 1995; Von Glasersfels, 1996), bem como de Vygotsky (1978), autor que se debruça sobre o conceito de zona de desenvolvimento próximo. Com efeito, a negociação na construção de sentido com os outros é essencial à aprendizagem.

Diversas opções didáticas que recorrem à *Internet*, como *WebQuests*, “Caças ao Tesouro”, CVL, entre outras, implicam a interação entre alunos e/ou entre alunos e docente(s), a negociação da aprendizagem. Na verdade, estas estratégias visam fomentar o trabalho colaborativo, “que implica a interação constante entre os sujeitos durante a realização das tarefas” (Carvalho, 2007, p. 31). Carvalho (2007) afirma, porém, que, frequentemente, o trabalho passa a ser cooperativo. Segundo esta autora, cuja perspetiva assumimos, os termos colaborativo e cooperativo (com diferentes definições e utilizados como sinónimos por alguns investigadores) “nos reportam a situações diferenciadas,

¹⁸ O discurso educativo tem privilegiado, sobretudo, nos últimos tempos, a colaboração (Carvalho, 2007).

tendo o termo cooperativo antecedido o termo colaborativo. Os dois termos partilham a ideia de «trabalhar com», mas a diferença reside no modo como o processo se desenrola.” (p. 31). Já em 1996, Henri e Rigault declaravam que “numa abordagem cooperativa as tarefas são divididas pelos membros do grupo e são realizadas individualmente, numa abordagem colaborativa as tarefas são realizadas por todos num contínuo de partilha, diálogo e negociação” (Carvalho, 2007, p. 31). Em 1999, Dillenbourg partilhava igual parecer: “In cooperation, partners split the work, solve sub-tasks individually and then assemble the partial results into the final output. In collaboration, partners do the work ‘together’.” (p. 8).

Pincas (1998) tem, porém, um ponto de vista oposto relativamente a estes dois vocábulos:

There are two major types of framework: the collaborative and the co-operative. In the former, students do individual work but share it with each other in a helpfully critical discussion. In the latter, they essentially work together on tasks, e. g. projects or essays. (p. 4).

Ora, quer os espaços síncronos – salas de conversação (MSN, por exemplo) e ligações telefónicas *online* ou videoconferência (*Skype*, por exemplo), entre outros -, quer os assíncronos – fóruns de discussão (*Moodle*, por exemplo) – propiciam o diálogo e a negociação.

Em suma, “As oportunidades na rede são inúmeras para professores e alunos desenvolverem uma aprendizagem autêntica.” (Carvalho, 2007, p. 28).

As aplicações privilegiadas pelos apologistas da integração das TIC também como forma de participação na criação de comunidades virtuais de aprendizagem são as que pertencem ao domínio da denominada *Web 2.0* ou “technologies [...] under the umbrella of the read/write web [participatory technologies] or Web 2.0” (Siemens, 2008, p. 15).

1.2.2. Plataformas de Aprendizagem

A Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola (CRIE), do Ministério da Educação (ME), no âmbito do *projecto moodle-edu-pt*, iniciado em 2005 e generalizado no decurso do ano letivo 2006/2007, disponibilizou a plataforma *Moodle* para todas as escolas que se manifestaram interessadas:

Fica assim à disposição das escolas portuguesas um ambiente digital de trabalho [moodle.Crie] potencialmente capaz de sustentar a criação de Campus virtuais nas escolas do ensino básico e secundário [...] espera-se que a crescente comunidade de utilizadores educativos portugueses cresça de forma a atingir a massa crítica necessária a que o seu uso possa ser explorado colaborativamente e usado de forma rotineira o moodle como enriquecedor das situações de ensino e de aprendizagem, tanto nas aulas do ensino básico e secundário, como em acções de formação formal ou informal, em projectos, grupos de trabalho, etc., quer na sua dimensão de trabalho presencial, quer a distância, disponível na rede. (CRIE, 2005)

Segundo o CRIE (2005), a «plataforma moodle [era], consensualmente considerada das melhores, se não a melhor, plataforma de gestão ensino-aprendizagem».

Alguns especialistas, como Everett (2001), distinguem *Managed Learning Environment* (MLEs) de *Virtual Learning Environments* (VLEs). Outros consideram que MLEs, VLEs ou «Learning Platforms» são expressões equivalentes/sinónimas (Paulsen & Keegan, 2002; Pincas, 2004).

Entenda-se aqui VLE/MLE/«Learning Platforms»/«plataforma de gestão de ensino-aprendizagem» na aceção de Everett ou de Lagarto: «The components in which learners and tutors participate in online interactions of various kinds, including online learning.» (Everett, 2001, p. 1) ou «Software de gestão de formação que permite a recriação na Web dos espaços existentes na formação presencial, desde os aspectos pedagógicos aos administrativos.» (Lagarto, 2002, p. 364). Uma outra expressão usada como sinónimo das já referidas é a de LMS (*Learning Management System*) “plataformas de apoio à aprendizagem” (Carvalho, 2007, p. 32) “[...] ou como se tem vulgarizado, plataforma de

aprendizagem”. A plataforma *Moodle* enquadra-se, portanto, perfeitamente nestas definições. Citemos, a título de exemplo, algumas plataformas: «FirstClass», «BlackBoard», «WebCT», «COSE» (Edu Tools, 2007).

Na esteira de autores como Pincas (2004) e de acordo com os critérios de avaliação de VLE apresentados pela *Edutools*, podemos afirmar, indubitavelmente, que a plataforma *Moodle* providencia interação entre alunos (assegurando colaboração e cooperação), áreas de discussão (fóruns de discussão, conversação em tempo real), partilha de ficheiros, correio eletrónico, permite ligações a outros recursos na WWW. No que respeita ao «web design», é acessível, adequada ao contexto, atraente, clara e interativa. Graças às características mencionadas permite seguir as teorias de aprendizagem mais recentes, de acordo com as quais a cooperação e a colaboração são de importância vital. Fórum, correio eletrónico e conversa em tempo real são, inequivocamente, uma excelente ferramenta para apoiar tais atividades.

Estas plataformas permitem disponibilizar recursos em diversos formatos, como texto, vídeo e áudio, apontadores para *websites*, avisos aos discentes, interação professor-alunos através de aplicativos de comunicação, ferramentas de apoio à aprendizagem colaborativa (fórum, *blog*, *wiki*, etc.) e registo das atividades efetuadas pelos alunos. Uma plataforma propicia aos alunos, pois, uma posição privilegiada (Carvalho, 2007, p. 32), dado que, como Mason (2006) menciona:

The learner now decides when and where to log on, how to work through the course materials, what resources to draw on, whom to work with collaboratively, when to contribute to discussions, and so on (p. 65)

Em conformidade com Carvalho (2007), os LMS, inicialmente, apoiavam a formação a distância *online* e, com o decorrer do tempo, “passaram a ser utilizados em regime *blended-learning*, no apoio às sessões não presenciais, e também no apoio ao regime presencial no ensino superior e mais recentemente nos diferentes níveis de ensino.” (p. 32).

Ainda de acordo com Carvalho (2007), o Ministério da Educação, através da Equipa Missão CRIE, promoveu formação a um número considerável de docentes das escolas portuguesas através e sobre a plataforma *Moodle*, no âmbito do Quadro de Referência

da Formação Contínua de Professores na Área das TIC. Segundo a citada investigadora, tais ações podem não ser úteis, se algumas condições não forem asseguradas: "Estas iniciativas ajudam a sensibilizar os professores para o uso das tecnologias, neste caso da plataforma. No entanto a formação só poderá ser profícua se for ajustada ao estado de conhecimentos prévios dos formandos e das suas práticas lectivas" (p. 32)

Duas importantes virtualidades devem ser referidas no que concerne à utilização de LMS em contexto escolar: por um lado, a facilidade de utilização das plataformas, que é reconhecida pelos seus utilizadores, após uma familiarização inicial com as mesmas (Cowan, 2006; Carvalho, 2007; Lacerda, 2007; entre outros), e, por outro, a segurança e privacidade conferidas (Carvalho, 2007).

A este propósito Carvalho (2007) afirma:

Aceder a uma plataforma, normalmente, implica ter uma palavra passe. Por esse motivo, a informação fica privada ao professor e aos seus alunos, podendo estes constituir uma pequena comunidade de aprendizagem. Em privado, partilham as dúvidas, as descobertas, as reflexões. Professor e alunos ficam protegidos da curiosidade alheia. Na plataforma está salvaguardada a falta de segurança da Internet. Privacidade e segurança ficam garantidas com a plataforma. (p. 34)

Todavia, duas restrições emergem associadas às plataformas: as funcionalidades peculiares de cada plataforma, assim como as funcionalidades que o administrador do sistema definiu como pertinentes, passíveis de serem redutoras para o docente - o administrador pode não ser sensível a abordagens colaborativas, por exemplo, e, conseqüentemente, não colocar acessíveis as ferramentas necessárias para o efeito - (Carvalho, 2007).

Carvalho (2007) refere:

No site oficial do Moodle, o nosso país está muito bem representado com 1023 sites portugueses registados num total de 26846 provenientes de 184 países, a que não deve ser alheio o projecto "moodle.edu.pt". Precisamos, agora, de estudos que nos permitam avaliar o que está a ser feito com a plataforma. (p. 35)

Um estudo de Torre (2008) vai, precisamente, ao encontro dos anseios de Carvalho (2007), dado que nos dá conta da utilização da plataforma *Moodle* enquanto mediadora de um clube virtual de leitura desenvolvido na escola portuguesa de 3º ciclo. Outras plataformas de aprendizagem têm assumido papel similar em escolas de outros países, nomeadamente *Blackboard*, *First Class* (Grisham & Wolsey, 2006) e *eLearningCommons* (Bowers-Campbell, 2011).

1.2.3. Ferramentas da Web 2.0

O termo *Web 2.0*, cunhado em Outubro de 2004, numa conferência promovida pela editora O'Reilly, é aceite por diversos investigadores (O'Reilly, 2005; Arnal, 2007; Carvalho, 2007; Siemens, 2008; Coutinho & Bottentuit Junior, 2008; Cruz, 2008; Bottentuit Junior, Lisboa, & Coutinho, 2009, entre tantos outros). Peña, Córcoles e Casado (2006), inspirados no primeiro autor aludido - para quem as principais competências da *Web 2.0* eram, entre outras, "Trusting users as co-developers" (p. 5) e "Harnessing collective intelligence" (p.5) – referem as tecnologias da *Web 2.0* como um conjunto de tecnologias que permite a qualquer utilizador aceder a um gestor de conteúdos (*blog*¹⁹, *Flickr*, *YouTube*, entre muitos outros), apresentando uma enorme diversidade de oportunidades, designadamente *software social*, entendido como "uso de la comunicación mediada por ordenador para la formación de comunidades", de onde emerge a denominada "wisdom of crowds" ou "inteligência coletiva", o que, na nossa opinião, constitui uma excelente síntese das ideias dos vários pesquisadores citados.

Bottentuit Junior, Lisboa e Coutinho (2009) enfatizam o facto de a emergência da geração de aplicativos *Web 2.0* ter propiciado a assunção de um papel mais ativo e participativo, nomeadamente o de "autor", por parte do utilizador, ao invés do que ocorrera no período precedente ao seu surgimento, no qual o utilizador se confinava a um papel mais passivo no que respeita à publicação de informações, limitando-se à sua pesquisa e ao seu aproveitamento. Já antes estes mesmos autores afirmam que a filosofia mudou "pois com a introdução da *Web 2.0* as pessoas passaram a produzir os seus próprios documentos e a publicá-los automaticamente na rede, sem a necessidade

¹⁹ *Weblog*, ou *blog*, numa versão abreviada (Ray, 2006).

de grandes conhecimentos de programação e de ambientes sofisticados de informática." (Coutinho e Bottentuit Junior, 2008, p. 1862).

Entre as ferramentas da geração *Web 2.0* contam-se, por exemplo, as que facilitam a elaboração de livros eletrônicos como forma de incentivo à produção escrita: o *issuu* e o *scribd* (Bottentuit Junior, Lisbôa & Coutinho, 2009). Os autores, agora, referidos disponibilizam ainda exemplos de utilização pedagógica daqueles aplicativos em atividades curriculares, com vista ao desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, ao mesmo tempo que ilustram o uso do *audiobook* ou "audiolivro" (Menezes & Franklin, 2008, p. 58), caso que nos interessa particularmente na medida em que a elaboração de audiolivros constituiu uma das atividades do clube virtual de leitura que estudámos.

Os livros digitais (Mesquita et al., 2008, p. 4) assumem inúmeras designações: "livros electrónicos", "livros virtuais" (Bottentuit et al., 2009, p. 435; Mesquita & Conde, 2008, p. 1, p. 3), *e-books* (Bottentuit et al., 2009, p. 424, Mesquita & Conde, 2008, p. 1, p. 3), "livros digitais" (Bottentuit et al., 2009, p.424). Bottentuit et al. (2009) afirmam que segundo Paraguay, Spelta e Simofusa (2005), outras denominações surgem para nomear estes objetos: "livro falado", "livro digitalizado", "livro fonado", "livro virtual", "*open book*", "*digital Braille*", "digital áudio", entre outras (p. 435). Mesquita et al. (2008) referem, ainda, duas outras denominações: "electronic books", "publicações digitais" (p. 3). Paraguay, Spelta e Simofusa (2005) apresentam outras designações para livros digitais: "Livro Digital Falado" (LDF), "Digital Talking Book" (DTB). Estes autores oferecem, também, uma definição para o tipo de livro em questão: conjunto de arquivos eletrónicos preparados com vista à apresentação de informação aos destinatários através de meios alternativos, propiciando, às pessoas o acesso a informação de forma flexível e eficiente. Mesquita et al. (2008), por seu turno, definem este tipo de objeto como "publicações digitais ou livros eletrônicos [...] disponíveis na *web* em vários formatos que podem ser descarregados para o computador através de *downloads*". As aludidas autoras referem que pese embora Michael Hart, já em 1971, ter disponibilizado *e-books online* em formato txt. através do projeto *Gutenberg*²⁰, apenas em 1998 foram lançados os primeiros dispositivos de leitura digital, designados de *e-books reader device*. Menezes et al. (2008), por sua vez, definem o audiolivro como "livro em áudio, no qual

²⁰ Acessível em <http://www.promo.net/pg>.

«os leitores», voluntários ou profissionais contratados para esta finalidade, interpretam textos literários, científicos, ou didáticos, que utilizando sonorizações em suas narrativas, transmitem sentimentalismo em suas apresentações. Pode ser utilizado em suportes analógicos [como a fita K7], ou digitais [CD-ROM, MP3], capturados na internet através de *downloads* em sites específicos, com acesso pago ou gratuito." (pp. 61-62). Estes investigadores referem igualmente que o audiolivro entrou no mercado nacional e internacional há anos, contribuindo para a educação inclusiva de pessoas com deficiência visual, "resgatando ou formando leitores, incentivando a leitura auditiva, o entretenimento e a cultura, para quem ouve e para quem se faz ouvir." (p. 62).

Segundo os referidos autores, na década de 1990, emergiu na Alemanha e conquistou um elevado número de adeptos. Atualmente, é apresentado em bares e "festivais de literaturas faladas", propiciando aos admiradores de literatura a possibilidade de usufruir a audição dos seus livros preferidos, lidos por autores célebres, recordando as "rádio-novelas". Nos Estados Unidos, surgiu mais cedo, em meados da década de 1980, tendo sido bem aceite. No Brasil, a sua emergência reporta-se à década de 1970, tendo sido utilizado, fundamentalmente, pelos deficientes visuais. Contudo, são também acedidos por indivíduos sem deficiências, mas que não têm tempo para incluir a leitura de um livro nas suas atividades diárias. Enquanto que nos restantes artigos citados as terminologias "audiolivro" e "livro falado" surgem indistintamente, no estudo de Menezes e Franklin (2008), ocorrem com significados diversos, o que, segundo eles, se deve à diferenciação feita pela comunidade dos "leitores e produtores" (p. 62), para quem o "audiolivro" veicula emoções facilitadas pelo recurso multimédia, ao invés do "livro falado", que regista uma "leitura branca", quer dizer, uma leitura simples, objetiva sem expressões enfatizadas, visando a maior fidelidade possível ao livro impresso que lhe dá origem.

Menezes et al. (2008), a partir do seu estudo de caso realizado na Biblioteca Pública do Estado da Bahia, concluem que o audiolivro constitui-se como um recurso informacional que contribui para a formação educativa da população do setor Braille (as pessoas com deficiência visual) da referida biblioteca; o seu valor é reconhecido entre os inquiridos, pese embora estes prefiram o livro impresso; é um recurso profícuo, dado o seu fácil manuseio e acesso, que não retira o prazer da leitura; possibilita armazenar um elevado número de exemplares e um melhor aproveitamento do espaço das estantes da biblioteca; ademais, propicia entretenimento e participação social.

Furini (2007) define "audiobook" como uma representação áudio de um livro impresso, afirmando que embora muitas pessoas pensem no audiolivro como um apoio para os deficientes e, nos primeiros tempos da sua utilização, as pessoas com deficiência e os alunos com necessidades educativas especiais fossem, efetivamente, os seus principais destinatários, hoje em dia, o interesse pelos mesmos está a crescer a uma velocidade excecional.

No artigo titulado "Audiobooks as a potential tool in the native language classroom: a case study" (Torre, 2010), reporta-se o caso de um projeto no âmbito do desenvolvimento do CVL que estudamos que visava a produção e disponibilização, por parte de uma turma de 7º ano de uma escola de Lisboa de audiolivros dirigidos a pessoas com deficiência visual. Chamava-se a atividade "De boca a orelha", que, mais à frente, será descrita. Os dados recolhidos na altura permitiram constatar que a criação de audiolivros nas aulas de língua materna apresenta vantagens pedagógicas: motiva os discentes e propicia o desenvolvimento da competência leitora, na medida em que levou os alunos a envolver-se em atividades como por exemplo pesquisa e discussão de significados, entre outras. A informação coligida revela, pois, o potencial, dos audiolivros e, por essa via, do *podcast*, em contexto educativo, indo ao encontro das recomendações dos investigadores.

1.2.3.1. . Blogues

No "Glossário" da Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade de Informação (APDSI, s/d)²¹, emerge o vocábulo *blogue* com grafia portuguesa, definido como sítio em linha, sem fins lucrativos, criado com vista à partilha de informações e perspetivas, constantemente atualizadas, por palavras do seu autor ou através de hiperligações por ele propostas, a propósito de um dado assunto. A sua origem, segundo a mesma fonte, é inglesa: *blog* – palavra composta pela junção de *Web* e *log* (relatório).

21

Acessível

em

http://www.apdsi.pt/index.php?mact=Glossary,cntnt01,show,0&cntnt01term_count=30&cntnt01st art=60&cntnt01returnid=121.

Aguaded e Baltazar (2005), no seu artigo titulado “Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação”, revelam-se conscientes da diversidade de definições existentes em torno do termo *weblog* e começam por decompor a palavra com o propósito de clarificar o seu significado original, adicionando, desta forma, alguns dados à informação presente no glossário da APDSI: “*Web* (rede) e *Log* (diário de bordo)” (p. 1655).

Cruz (2009) afirma que esta ferramenta surgiu “em finais da década de 90, com a designação de *Weblog* – registo diário na *Web*” (p. 115). De acordo com Quadros (2005), a comunicação por *blog* intensificou-se, ainda mais, a partir de 1997, na altura em que o norte-americano Jorn Barger utilizou, pela primeira vez, a palavra *Weblog* para se referir a sítios pessoais que propiciassem comentários e cuja utilização fosse frequente. Segundo Cruz (2009), “O termo abreviado, *Blog*, apareceu pela mão de Peter Merholz quando dividiu a palavra *Weblog* na frase “*we blog*” e, a partir daí, *we blog*, assumiu a forma *blog*, aparecendo em português como *blogue*.” (p. 115). Pese embora se tenha verificado uma acesa polémica relativa à sua autoria, esta é atribuída por Barbosa & Granado (2004) a Jorn Barger. Em conformidade com Aguaded e Baltazar (2005), os primeiros *blogues*, o “*Scripting new*”, de Dave Winer, e o “*Robot Wisdom*”, de Jorn Barger, emergiram em 1997. Outros autores registam dados divergentes, atribuindo a criação do primeiro *weblog* a Tim Berners Lee, sob a forma de *website* titulado “*What’s new in ‘92*” (Orihuela & Santos, 2004).

Posteriormente, em 1999, o fenómeno dos *blogs* instala-se graças ao surgimento de serviços como o *Blogger*, o *Groksoup*, o *Edit This Page*, o *Velocinews*, etc., responsáveis pela difusão exponencial desta ferramenta. Na verdade, conceber um *blogue* “tornou-se fácil, rápido e acessível a qualquer pessoa com um computador, ligação à *Internet* e competências básicas de utilização na ótica do utilizador” (Aguaded & Baltazar, 2005, p. 1656), facto também reconhecido por outros investigadores como fundamental para a sua expansão (Gomes & Silva, 2006; Cruz, 2009). A vantagem supramencionada, que possibilitou que o privilégio da publicação, outrora apanágio de alguns, se tornasse numa real oportunidade para muitos, “constitui-se paradoxalmente como um impedimento à sua acessibilidade a todos” (Maia, 2011, p. 73), como explanaremos em parágrafo posterior.

A literatura nesta área de investigação (consulte-se, por exemplo, Orihuela & Santos, 2004; Carvalho et al., 2006; Gomes & Lopes, 2007 ou Cruz, 2009) aponta como características iniciais fulcrais desta ferramenta, por um lado, a organização cronológica dos conteúdos (do mais recente para o mais antigo) e, por outro lado, a integração de hiperligações, para além da já referida frequência de atualização.

Aguaded & Baltazar (2005), referem outras características dos *blogs*, que se enunciam seguidamente. Estes podem permitir, ou não, a colocação de comentários por parte dos seus visitantes. Os autores de blogues (*bloggers* [blogueres ou bloguistas, segundo Gomes & Lopes, 2007]) têm, ainda, a possibilidade de filtrar os comentários dos visitantes, prevenindo a exposição de comentários desagradáveis ou deslocados no seu *blog*.

Corria o ano de 2003, quando se assiste à propagação dos blogues, com a adesão de personalidades mediáticas nacionais a este fenómeno (Cruz, 2009). Em 2005, Oatman (2005) refere-se ao cenário que se vive no campo dos blogues, *id est*, ao incremento diário do número de blogues, como “blogomania”, que justifica a existência do “Dia do Blogue”, comemorado no dia 31 de agosto. Blogueiros de todo o mundo, neste dia, “publicam um *post* para recomendar a visita a novos blogues. A iniciativa tem por objectivo levar os leitores a navegar e a descobrir outros blogues.” (Cruz, 2007, p. 116).

Diversos tipos de blogues pintam a blogosfera: *audioblog(ue)*, *fotoblog(ue)* ou *flog*, *videoblog(ue)* ou *vblog*, *moblog(ue)*, *edublog(ue)* – relacionado com temáticas educacionais -, *warblog(ue)*, *cinblog(ue)*, *travelblog(ue)* (Cruz & Carvalho, 2006; Gomes & Silva, 2006; Gomes & Lopes, 2007; Cruz, 2009; Fofonca, 2010, entre outros). Segundo Gomes e Silva (2006), a sua diversidade explica-se em função de dois fatores: “os aspetos tecnológicos e a linguagem mediática utilizada” (p. 292), que os quatro primeiros tipos de *blogs* apresentados anteriormente ilustram, bem como “a natureza das temáticas abordadas” (p. 292), que os últimos quatro géneros de blogues exemplificam. Em Gomes & Lopes (2007) apresenta-se um outro fator responsável pela variedade de categorias desta ferramenta: os “objectivos que estão subjacentes à sua criação” (p.118), como veremos, mais adiante, quando nos debruçarmos sobre os *edublogs*.

Aguaded e Baltazar (2005) dividem os blogues em individuais (um autor) ou coletivos (mais do que um autor), bem como em temáticos (dedicam-se a um tema particular) ou generalistas (incidem sobre assuntos pessoais e/ou do interesse do bloguer).

Pululam na *Web* blogues subordinados a variadas temáticas: comunicação social, jornalismo, intervenção política e cívica, culinária, moda, futebol, educação, bibliotecas, livros, tecnologias, conferências, investigação, arte, humor, história, cinema, desporto, turismo, música, etc..

Em conformidade com Fofonca (2010), os blogues educativos têm sido adotados desde meados do ano 2000. Gomes e Lopes (2007) declaram que “Cada vez um maior número de alunos e professores de todos os níveis de ensino [do pré-escolar ao ensino superior, como salienta Gomes (2005)], descobrem na criação de blogues uma outra forma de aprender, de ensinar, de partilhar, de publicar, de comunicar.” (p. 118). Esta constatação é corroborada por diversos outros autores (Carvalho et al., 2006; Cruz & Carvalho, 2006; Gomes & Silva, 2006; Cruz, 2009). O elevado número de blogues criados e dinamizados por docentes e alunos permite, de acordo com Gomes (2005) e Gomes e Silva (2006), falar de uma blogosfera escolar nacional, progressivamente mais consolidada, abrangente e diversa, que integra um conjunto dilatado de modelos e práticas educativas. Tal não admira, já que, como afirmam Barbosa e Granado (2004), “se há alguma área onde os *Weblogs* podem ser utilizados como ferramenta de comunicação e troca de experiências com excelentes resultados, essa área é, sem dúvida, a da educação” (p. 69).

Inúmeros autores enfatizam as potencialidades dos blogues em contexto educativo (a título de exemplo, citamos alguns: Barbosa & Granado, 2004; Orihuela & Santos, 2004; Ferdig & Trammell, 2004; Toral, 2004; Aguaded & Baltazar, 2005; Gomes, 2005; Carvalho et al., 2006; Cruz & Carvalho, 2006; Gomes & Silva, 2006; Ray, 2006; Gomes & Lopes, 2007; Pereira, 2007; Cruz, 2009; Sousa & Silva, 2010; Fofonca, 2010).

Fofonca (2010) destaca a marca de modernidade que a ferramenta em análise transporta consigo para o processo de ensino-aprendizagem:

Observa-se, na maioria das experiências educativas com *blogs*, que a sua criação atinge os objetivos essenciais do aprender a aprender. A tecnologia se insere não

numa reprodução de ensino tradicional, mas com traços de modernidade, que permanentemente reconstróem conhecimentos. (p. 6)

Gomes e Lopes (2007) enfatizam a flexibilidade espacial a ela aliada, a par das diversas possibilidades que oferece, como a publicação, a comunicação, a colaboração, a partilha e o debate:

O blogue constitui [...] não só uma ferramenta de publicação mas também uma ferramenta de comunicação, permitindo o desenvolvimento de projetos de colaboração e de partilha mas também de debate e confronto de perspectivas. O facto de se tratar de um serviço online, é uma das grandes mais valias dos sistemas de blogues pois não só permite que possam ser consultados/lidos a partir de qualquer ponto do mundo com acesso à Internet, como permite receber contributos de autores ou leitores igualmente dispersos geograficamente. (p. 127)

Estes autores salientam, ainda, no que respeita aos *blogs*, as oportunidades comunicacionais e pedagógicas associadas ao progresso e variedade da oferta de serviços:

A evolução e diversificação da oferta de serviços, frequentemente gratuitos, de colocação online de vídeos, ficheiros áudio, galerias de fotografias, *slydeshows*, etc... tem também dado origem a novos formatos de blogues, com novas e mais amplas possibilidades em termos comunicacionais. [...] Note-se que esta evolução dos blogues não permite apenas novas e mais criativas formas de expressão, abre também novas potencialidades em termos comunicacionais e em termos pedagógicos [...] A associação dos serviços de *podcasting* aos blogues, por exemplo, abre todo um conjunto de novas possibilidades, por exemplo no ensino das línguas. (p. 120)

Explorado como “estratégia pedagógica”, o edublogue “cria condições facilitadoras e motivadoras do desenvolvimento de múltiplas competências quer no campo do domínio das TIC e da pesquisa de informação num contexto, quer ao nível das competências de comunicação escrita.” (Gomes & Lopes, 2007, p. 124). Estes autores apresentam

exemplos de blogues desta natureza, que consideram abundar no quadro da blogosfera educacional portuguesa. Cremos que aquele que constitui o nosso objeto de estudo, descrito adiante, ilustra também de forma exemplar esta estirpe de *blogs*, criando condições para o fomento de outra competência e de outros hábitos, os da leitura.

Aguaded & Baltazar (2005), por sua vez, destacam como vantagens da exploração dos blogues escolares a motivação dos estudantes pela área curricular a que estão associados (benefício já referido por outros autores, como Orihuela & Santos, 2004); a facilidade e a rapidez de interação professor-aluno e aluno-aluno; a possibilidade de questionar, partilhar pontos de vista, publicar trabalhos, textos, etc.; a maior preocupação com a escrita por parte dos estudantes, proveniente da consciência de que os seus produtos podem ser acedidos por amigos, por familiares e, até mesmo, por estranhos; a oportunidade de todos participarem, inclusivamente os alunos mais tímidos, que manifestam dificuldade em comunicar presencialmente; a criação de uma proximidade entre os intervenientes no processo ensino-aprendizagem, gerando-se uma pequena comunidade; a maior frequência de uma melhor comunicação entre professores e alunos, o que Barbosa & Granado (2004) também defendem.

Cruz e Carvalho (2006) destacam como inquestionáveis benefícios provenientes da utilização dos *edublogs* na educação o aperfeiçoamento da expressão escrita por parte dos estudantes, o alargamento de perspetivas dos alunos, a possibilidade de acompanhamento do progresso dos alunos ao longo do ano escolar pelo docente, a oportunidade de novas aprendizagens, graças aos contributos de diversos estudantes, a promoção da autoavaliação da sua aprendizagem e, finalmente, a motivação para a produção de conhecimento.

Ferdig & Trammell (2004) apontam quatro vantagens resultantes da utilização dos *blogs* por parte dos alunos: a) ajudar os estudantes a tornarem-se peritos nos assuntos-matérias abordados no blogue; b) elevar os níveis de interesse do aluno e de apropriação da sua aprendizagem; c) proporcionar oportunidades de participação; d) possibilitar a exposição das suas perspetivas e o contacto com diversos pontos de vista, que extravasam os oriundos do interior da sala de aula.

Toral (2004) reconhece neste tipo de ferramenta “de comunicación sencilla y poderosa” (s/p.) o estatuto de instrumento para aprendizagem colaborativa, potenciadora do

espírito crítico e da responsabilidade social, bem como facilitadora do ensino personalizado.

Há autores, como Pereira (2007) e Sousa e Silva (2010), entre outros, que se apresentam como defensores da utilização dos *weblogs* associados ao construtivismo, posição que também abraçamos, embora não desprezemos os demais usos desta ferramenta, enquadrados noutros modelos de aprendizagem, nomeadamente a transmissão unilateral de conhecimentos realizada do docente para o estudante, bem como a aprendizagem das práticas através da resolução de problemas (Toral, 2004). Na “pedagogia dos blogs” (Sousa & Silva, 2010) presidida pelo construtivismo, o professor atua como um mediador, disponibilizando os instrumentos necessários para a construção da aprendizagem por parte dos alunos. De acordo com estes investigadores, o recurso aos blogues, enquanto interface cognitiva, insere-se numa perspetiva construtivista da aprendizagem, promovendo uma aprendizagem significativa, dado que os estudantes podem regular o seu processo de aprendizagem, encarando-o como um processo de descoberta e interpretação, o que lhes possibilita, como referem Sousa e Silva (2010),

melhorar, alargar e reestruturar o modo como pensam os conteúdos abordados em sala de aula. Os blogues permitem, ainda, que os alunos reflectam, tomem decisões, organizem e publiquem os seus pensamentos construindo conhecimentos e significados de forma activa. Esta linha de intervenção educativa construtivista implica acção, reflexão, interação, não passividade na receção da informação, o que leva a que o conhecimento seja uma construção individual, sob a influência do contexto social (sócio-construtivismo) e dos seus meios (interfaces cognitivas). (p. 1849)

Professores e alunos, num estudo levado a cabo por Sousa & Silva (2010), intitulado “O uso de blogues como interface cognitiva em contexto de sala de aula: percepções de professores e alunos”, reconhecem igualmente as potencialidades desta ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, declarando que quando utilizam blogues os alunos possuem uma capacidade de aquisição de conhecimentos mais elevada (60,5% dos alunos, 90,6% dos professores); progredem na aprendizagem (62,3% dos alunos, 70% dos professores); ampliam o desenvolvimento da sua capacidade cognitiva (50,4% dos alunos, 87,1% dos professores); manifestam-se aptos a tomar as suas próprias decisões

(58,3% dos alunos, 74,2% dos professores) e sentem-se motivados para a autoaprendizagem (51,3% dos alunos, 80,6% dos professores).

No panorama nacional, o recurso progressivamente mais frequente ao blogue, na totalidade dos níveis de ensino existentes, reflete-se quer na criação de múltiplos concursos concernentes a esta ferramenta, que abordaremos adiante, quer na vasta literatura relativa à análise e descrição das potencialidades da sua utilização no seio dos estabelecimentos de ensino, como damos conta nesta secção, quer, ainda, na emergência de um portal de partilha e de aprendizagem em torno desta ferramenta (“Catálogo Blogues EDU”), sobre o qual nos debruçaremos em momento posterior.

A relevância concedida aos blogues educativos (*edublogs*) desencadeou a criação de um concurso ibérico no âmbito dos blogues: “Prémios BloPes” (Blogue em Português ou Espanhol na área da Educação)²², que ocorreu em 2005 e que tinha como objetivo “divulgar e incentivar a utilização da importante ferramenta que é um blogue na área da Educação”. Em 2008, lançou-se outro concurso: “Prémios BliBiE” (Blogue de Livros/Leitura, de Bibliotecas ou de Educação)²³, substituto do anteriormente referido, que teve apenas essa edição, não se registando quaisquer outros em momento posterior. Este visava divulgar e incentivar a utilização da “importante ferramenta que é um blogue na área da Promoção da Leitura e na Educação”. Iremos deter-nos um pouco mais neste último por estar intimamente associado à nossa área de investigação. Consideraram-se oito categorias para a atribuição dos prémios: a de “Melhor Blogue de Livros (feito por Leitores ou Autores)”, a de “Melhor Blogue de uma Editora ou Livraria”, a de “Melhor Blogue de uma Biblioteca Pública”, a de “Melhor Blogue de uma Biblioteca Escolar”, a de “Melhor Blogue feito por um Professor”, a de “Melhor Blogue feito por uma Escola/Turma”, a de “Melhor Blogue feito por uma Criança”, a de “Melhor Postagem Temática sobre Bullying ou Cyber-Bullying”. Os premiados foram como a seguir se ilustra (Figuras 33 a 40).

²² Acessível em <http://osblopes.blogspot.com>.

²³ Disponível em <http://bllibie.blogspot.pt/>.

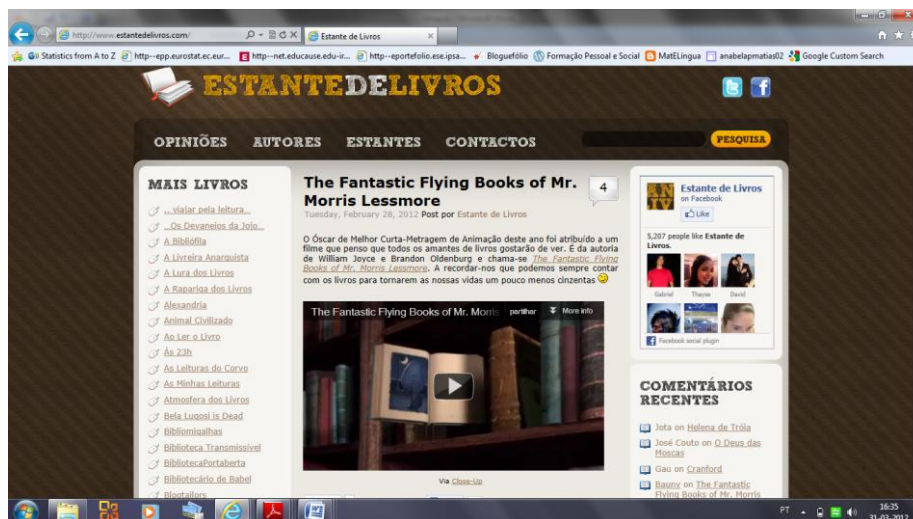


Figura 1. “Estante de Livros”²⁴, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue de Livros (feito por Leitores ou Autores)”.

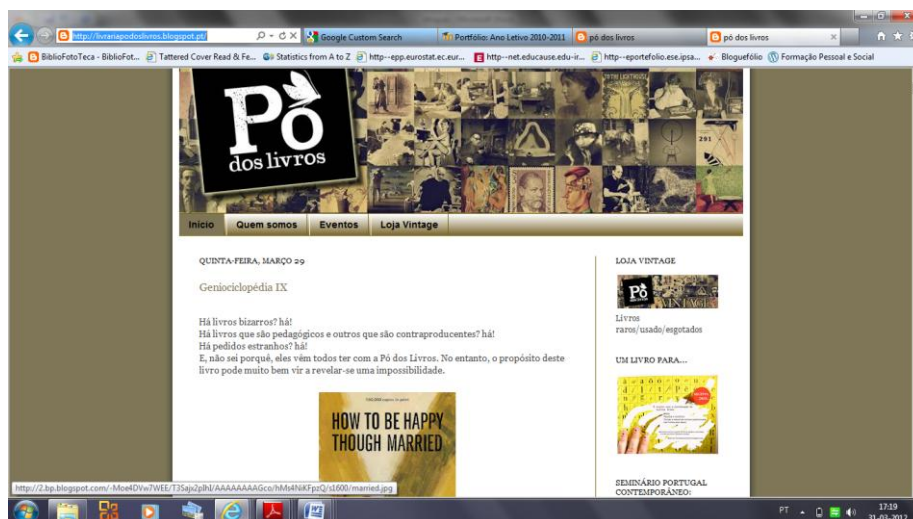


Figura 2. “Livraria do Pó dos Livros”²⁵, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue de uma Editora ou Livraria”.

²⁴ Disponível em <http://www.estantedelivros.com/>.

²⁵ Acessível em <http://livrariapodoslivros.blogspot.pt/>.



Figura 3. “Oeiras a Ler”²⁶, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue de uma Biblioteca Pública”.

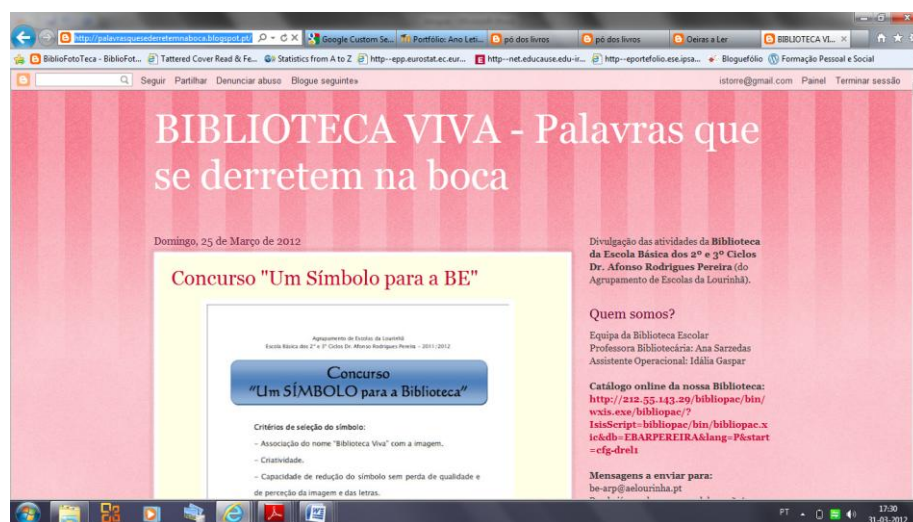


Figura 4. “Palavras que se derretem na boca”²⁷, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue de uma Biblioteca Escolar”.

²⁶ Acessível em <http://oeiras-a-ler.blogspot.pt/>.

²⁷ Acessível em <http://palavrasquesederretemnaboca.blogspot.pt/>.

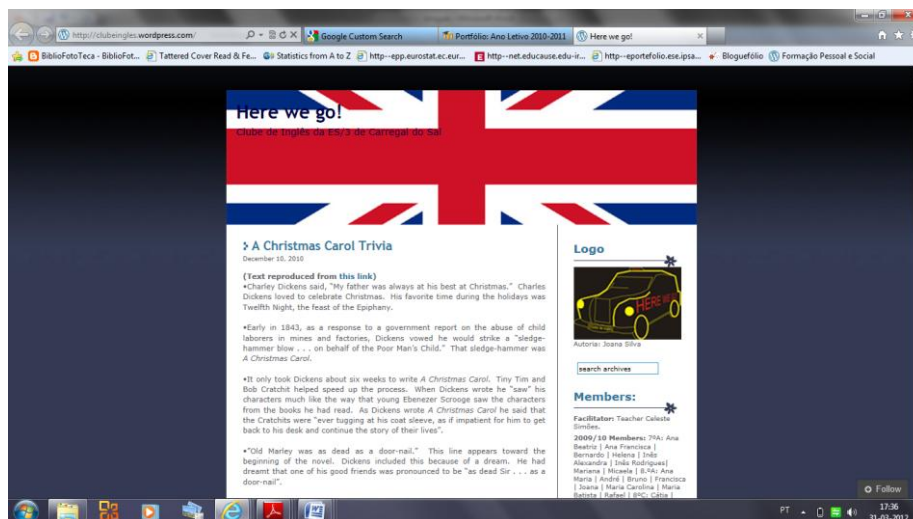


Figura 5. “Here we go!”²⁸, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue feito por um Professor”.



Figura 6. “BLOGando n@ Escola”²⁹, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue feito por uma Escola/Turma”.

²⁸ Disponível em <http://clubeingles.wordpress.com/>.

²⁹ Acessível em <http://blogandonaescola1.blogspot.pt/search/label/Oficina%20de%20Leitura.>



Figura 7. “Diário da Ni”³⁰, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Blogue feito por uma Criança”.

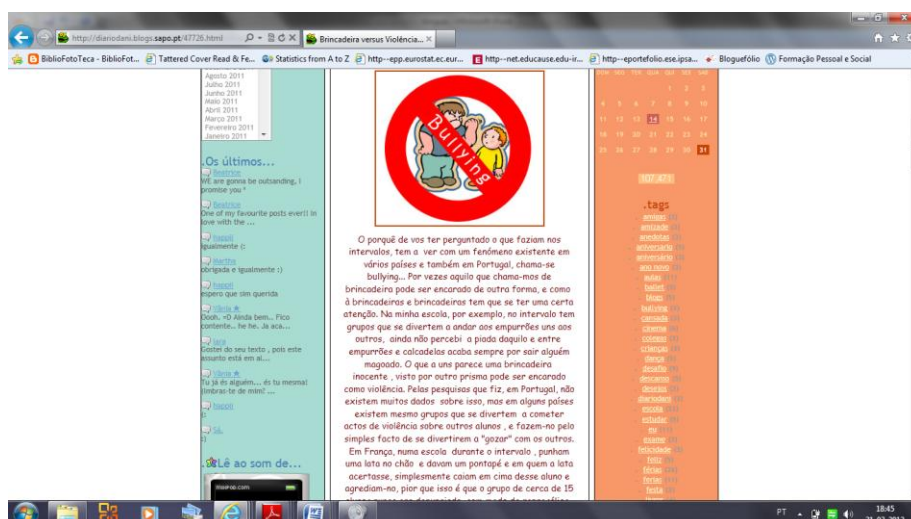


Figura 8. “Brincadeira versus Violência = BULLYING”³¹, blogue vencedor na edição de 2008/2009, na categoria de “Melhor Postagem Temática sobre Bullying ou Cyber-Bullying”.

Em curso está outro concurso de blogues na área da educação: “Concurso de blogues *KidSmart*”³². Promovido, em parceria, pela *International Business Machines (IBM)* e o

³⁰ Disponível em <http://diariodani.blogspot.pt/2011/04/>.

³¹ Acessível em <http://diariodani.blogspot.pt/47726.html>.

³² Disponível em http://www.wix.com/erte56/blogues_kidsmart#!.

Ministério da Educação e Ciência, este tem o objetivo de divulgar o trabalho desenvolvido pelos Jardins de Infância no âmbito do programa *KidSmart*.

Uma breve pesquisa na “Blogopédia”³³ – “enciclopédia da blogosfera portuguesa” – (citada por Gomes & Lopes, 2007, p. 119), projeto que também emergiu do interesse votado à realidade dos blogs, devolveu-nos quarenta e três categorias, seis das quais eram passíveis de se encontrarem associadas à nossa temática: “Educação”, “Escolares”, “Língua Portuguesa”, “Literatura”, “Livros” e “Poesia”. Contudo, nenhum dos parcos (10) blogs inseridos nessas categorias e visitados por nós, em março de 2012, apresentava *weblogs* que incidissem sobre o desenvolvimento de hábitos de leitura e competências literárias.

O portal “Blogueduca”, descrito em Gomes e Silva (2006) e tornado público, pela primeira vez, em 2005, no *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*, em Leiria (Gomes & Silva, 2006), acabou por não ser implementado. Contudo, em 10 de março de 2011, a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) lançou um portal com funcionalidades similares às então previstas, alojado no “Portal das Escolas”, sob o título “Catálogo Blogues EDU”³⁴ (Figura 41).



Figura 9. Página inicial do portal “Catálogo Blogues EDU”.

³³ Acessível em http://blogopedia.aventar.eu/mediawiki/index.php?title=P%C3%A1gina_principal.

³⁴ Disponível em https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/04_catalogo_blogs/284.

Avaliando pelo conteúdo apresentado em linha, subjazem os seguintes objetivos: a) criar um espaço de disseminação e promoção da utilização educativa dos *blogs* em contexto escolar; b) dar a conhecer os blogues criados e mantidos por docentes, estudantes e/ou grupos de alunos e professores com propósitos educacionais; c) disponibilizar recursos associados à utilização da ferramenta em ambientes educativos.

Gomes e Silva (2006) distinguiram os blogues educacionais dos escolares, criando duas categorias divergentes. Os primeiros, os educacionais, correspondem, na sua aceção, àqueles que podem ser utilizados em contextos escolares e académicos, mesmo que não tenham sido concebidos para esse efeito. Os segundos, os escolares, são aqueles que foram criados com o propósito específico de serem explorados em ambientes escolares, quer sejam de cariz curricular, quer sejam de índole extracurricular.

Ray (2006) apresenta alguns tipos de edublogues distintos: a) os que são utilizados para comunicar; b) os que são usados como recursos educativos; c) os que são explorados como ferramentas colaborativas; d) os que são aproveitados para expositores dos projetos dos estudantes.

Em contexto educativo, os blogues escolares podem ser classificados em conformidade com o autor e com os objetivos educativos. No que ao autor diz respeito, os blogues assumem uma de três designações: a) "blogs de professores" – espaços de informação sobre as aulas, disponibilizada pelo docente; contêm programa, matéria dada, resumos de aulas, bibliografia, etc. -; b) "blogs de alunos" – criados como trabalho de avaliação de uma disciplina; como apontadores, com hiperligações para artigos, blogues, *websites*, estudos de interesse para o bloguista; como forma de comunicar e organizar o trabalho, no âmbito de um trabalho de grupo; como forma de estudar em conjunto, esclarecer dúvidas, no contexto de um grupo de amigos; individualmente ou coletivamente, como forma de publicar os trabalhos realizados por um grupo de alunos -; c) "blogs de disciplina" – criados e mantidos pelo docente e pela turma, prolongando o espaço da sala de aula de modo coletivo (Aguaded & Baltazar, 2005). No que concerne aos seus propósitos educacionais, os *weblogs* podem apresentar-se como uma de duas categorias: a) "recurso pedagógico" – repositório de informação, passível de ser preparada e comentada pelo docente, ou alheia ao contexto escolar, onde o aluno desempenha um papel, "relativamente", passivo; b) "estratégia pedagógica" – espaço, geralmente, de autoria/coautoria dos estudantes, que exige uma panóplia de atividades com valor

educacional (pesquisa, seleção, análise, síntese e publicação), em momento prévio ao da publicação de mensagens, onde o aluno desempenha um papel ativo (Gomes, 2005; Gomes & Silva, 2006; Gomes e Lopes, 2007).

Gomes & Lopes (2007) elencam, exemplificando, uma série de blogues concebidos enquanto estratégia pedagógica: “espaços de intercâmbio e colaboração”, “espaços de simulação e/ou debate”, “espaços de integração e de comunicação” e “diários ou portefólios digitais de aprendizagem”, a que subjaz a vontade política expressa no Programa “Ligar Portugal”, integrado no PTE, como se pode ler numa publicação do GEPE (Matos & Pedro, 2006), titulada *Comunidades educativas em rede. Estudo estratégico. Vol. I.*:

De acordo com os objectivos assumidos pelos países-membros da UE (Tratado de Lisboa, 2007), todos os cidadãos europeus deverão dispor de um portefólio digital no ano 2010. Neste âmbito, vários países da União Europeia, como seja, Áustria (Eportefolio Initiative Austria, 2006) França (Relatório *République 2.0: Vers une société de la connaissance ouverte*, 2007), Espanha (*Rede eportefolio* da Universidade Aberta de Catalunha), Noruega (*Program for digital kompetanse*, 2008), bem como outros países de referência pelo sentido inovativo das suas políticas educativas, como seja o Reino Unido (*Personal online learning spaces* proposto pelo relatório “*Harnessing technology*”, 2005), o Canadá e os EUA, assumem a sustentação do desenvolvimento de versões digitais de portefólios pessoais (assumindo diferentes designações, e-portefólios, portefólios digitais, portefólio numérico, webfólios) como uma das orientações centrais das suas políticas educativas.

Em Portugal, através do Programa “Ligar Portugal”, adoptou-se igualmente esta definição europeia como uma das metas educativas nacionais para 2010, nomeadamente “conseguir a generalização do dossier individual electrónico (portfolio) do estudante que termina a escolaridade obrigatória, onde se registarão todos os seus trabalhos mais relevantes, se comprovarão as práticas adquiridas nos diferentes domínios (artístico, científico, tecnológico, desportivo e outros) e se demonstrará o uso efectivo das tecnologias de informação e comunicação nas diversas disciplinas escolares” (p.81)

Gomes e Lopes (2007) terminam o seu artigo confidenciando-nos “a forte convicção de que os limites [para a exploração pedagógica dos blogues] são os da vontade e da criatividade pedagógica dos professores e dos seus alunos” (p. 132), ou, até, (acrescento eu) dos decisores políticos, como aqui referimos a propósito do portefólio digital.

Em conformidade com Ray (2006), o recurso aos blogues escolares implica prevenir duas situações indesejáveis passíveis de ocorrerem, relacionadas com a acessibilidade e a segurança dos alunos.

Por um lado, a utilização dos edublogues requer computador e acesso à *Internet*. Assim sendo, os docentes, antes de implementarem um projeto que implique recorrer ao blogue fora do contexto escolar, devem assegurar-se de que os alunos envolvidos têm computador e acesso à *Internet* em casa.

Por outro lado, com vista a proteger os alunos de predadores, de *(cyber)bullying*, entre outras agressões, devem respeitar e fazer respeitar as regras de segurança *online*, não permitindo que os seus alunos revelem informação pessoal (apelidos, moradas, números de telefone, etc.).

Maia (2011), como Ray (2006), por razões distintas, questiona a acessibilidade dos *blogs* em contexto educativo, alertando para o perigo de se poderem constituir como “novas formas de exclusão” (p. 74), à luz de um dos direitos inscritos na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948: a *Educação para todos*. No seguimento deste questionamento, a autora considera a necessidade de se gerar uma mudança “no sentido de uma maior sensibilização em relação a esta questão e da reunião de esforços para que estes instrumentos possam beneficiar efetivamente todos os alunos e toda a comunidade” (p. 74). Pese embora, a literatura nesta área se afigure escassa, de acordo com a mesma autora, “começa a levantar-se um movimento pioneiro que se debruça sobre as formas possíveis de traduzir as linhas orientadoras de acessibilidade para “não especialistas”, os *bloggers*.” (p. 74).

Num estudo, titulado “Clubes virtuais de leitura em escolas do 3º ciclo de Lisboa: Um pálido contributo”, que pretendia descrever a realidade dos estabelecimentos públicos que lecionam o terceiro ciclo do ensino básico de Lisboa, no que concerne à implementação e dinamização dos CVL, Torre (2008) conclui, alicerçada nos dados recolhidos, que das 54 escolas – totalidade das escolas públicas do terceiro ciclo de

Lisboa -, cujos *websites* oficiais, constantes do *Roteiro das Escolas* da responsabilidade do GEPE (do Ministério da Educação), consultou, apenas 2 (4%) apresentavam CVL. Ambos os projetos recorriam a aplicações *online* (um utilizava o *blog*³⁵ - Figura 42 -, o outro, uma VLE, o *Moodle*).



Figura 10. Potencial CVL mediado por blogue.

Classificámos o referido CVL, mediado por um *blog*, com a sistematização das categorias propostas por Gomes (2005), com vista à implementação do portal “Blogueduca”, anteriormente exposto. Assim, quanto à autoria, classifica-se como *coletivo* (criado e mantido pela equipa da Biblioteca Escolar e “alunos associados”); no que respeita à temática, corresponde a um *edublog*, concretamente um *blogue escolar*, constituindo-se como *estratégia pedagógica* (“pretende divulgar os livros lidos pelos alunos associados [da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos] e as apreciações que os mesmos lhes merecem. Dos cibernautas, esperam-se comentários aos títulos escolhidos e às opiniões dos alunos. E, já agora, por que não outras sugestões de livros e de leituras?”); relativamente aos níveis de ensino, dirige-se a estudantes do **2º e do 3º ciclo**, bem como aos do ensino **secundário**; no que concerne aos aspetos tecnológicos, recorre ao *Blogger*.

³⁵ Ainda se encontra acessível, nos mesmos moldes, em <http://dar-a-ver-dar-a-ler.blogspot.pt/> ou <http://www2.esec-gil-vicente.rcts.pt/>.

A citada categorização carece, a nosso ver, de um fator que consideramos fulcral, no que aos CVL diz respeito: potencial colaboração/interação (possibilita comentários)/real colaboração/interação (apresenta/não apresenta comentários), permitindo classificar um *blog* como potencialmente colaborativo/interativo ou não potencialmente colaborativo/interativo e colaborativo/interativo ou não colaborativo/não interativo. O que acabámos de analisar, por exemplo, é potencialmente colaborativo/interativo, porém, é não colaborativo/não interativo, dado não ter comentários.

Essa característica, no caso de um clube virtual de leitura suportado pela ferramenta em questão, é decisiva. É essa variável que determina se estamos em presença de um clube virtual de leitura ou não, já que por definição um CVL é um grupo de pessoas que se junta num ambiente *online* para discutir livros e leituras. Decorre da leitura das linhas precedentes que embora a intenção subjacente ao *blog* observado fosse assumir-se como CVL, esta não foi, efetivamente, concretizada.

Capítulo 2: Os Clubes Virtuais de Leitura

2.1. Na Esteira do CVL, ao Serviço da Formação de Leitores

A relevância da leitura aos níveis pessoal, social, económico e escolar é, hoje, irrefutável (Dionísio de Sousa, 2000; Sim-Sim et al., 2006; Daniels et al., 2004; Gambôa, 2008; 2010; Calçada, 2009; Dionísio, Pereira & Viseu, 2011, entre outros). A este propósito, afirma-se:

[...] if our ex-students, the young people we eventually send off into the grown-up world, are both able and eager to read, they're going to have much richer lives as citizens, workers, and parents. And since those graduates will also grow up to be our neighbours, they can help us create a community (hey, maybe even a whole country) of thoughtful, informed, and caring people. (Daniels et al., p. 1)

A estes fatores acresce, ainda, segundo Sim-Sim et al. (2006), que a

[...] maioria das aprendizagens escolares requer o exercício da leitura para estudar, para se ser avaliado, para procurar informação e para produzir e transmitir conhecimento. (p. 81)

Não admira, pois, a primazia concedida a este domínio, atualmente, pelo governo português, cujas principais iniciativas a este propósito andam, naturalmente, associadas à posição fragilizada de Portugal no estudo comparativo internacional *Programme for International Student Assessment* (PISA) (GAVE, 2001; GAVE, 2004; GAVE, 2007; não tanto GAVE, 2010). Tal preocupação e associação são bem visíveis na Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006, de 12 de julho, sobre a criação do Plano Nacional de Leitura, onde se pode ler:

O Plano Nacional de Leitura é uma iniciativa do XVII Governo Constitucional que pretende constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. (p. 1)

Esta iniciativa, implementada em 2006, é da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete dos Assuntos Parlamentares (Neves et al., 2008), e elencava, para 2006/2007, as seguintes estratégias, dirigidas aos estudantes que frequentavam o terceiro ciclo: “Prémios de Leitura com apoio da Comunicação Social”, “tempo lectivo dedicado à realização de actividades de leitura”, “utilização nas aulas dos recursos disponíveis nas Bibliotecas Escolares”, “clubes de leitura entre pares”, “feiras do livro”, “concursos”, “jogos”, “tempo lectivo dedicado à realização de actividades de leitura”, “comunidades de leitores”, “apoio a *blogs* e *chat-rooms* sobre livros, jornais e revistas e sobre leitura” (Alçada, 2006). Num período precedente, outra diligência de promoção de leitura havia sido já promovida, como Neves et al. (2008) referem: o Programa Nacional de Promoção da Leitura, implementado em 1997, da responsabilidade do extinto Instituto Português do Livro e das Bibliotecas do Ministério da Cultura. Em qualquer das iniciativas, quer clubes de leitura quer a leitura em meios que não exclusivamente o livro são considerados.

De acordo com Balling et al. (2008), os clubes de leitura (doravante CL) não são um fenómeno novo. Estes remontam aos salões e cafés do século XVIII. Todavia, os CL, como os conhecemos – enquanto grupos de pessoas que se encontram para discutir livros -, emergiram ao mesmo tempo que as bibliotecas públicas modernas, no início da centúria precedente à nossa, em alguns contextos, frequentemente com vista a propiciar acesso ao conhecimento por parte dos grupos socialmente desfavorecidos. Durante a Segunda Guerra Mundial, em alguns países, as comunidades de leitores expandiram-se consideravelmente. A este facto tem sido associado o aumento dos níveis de literacia. No quadro nacional, o fenómeno dos clubes de leitura está a (re)emergir, em parte graças ao Plano Nacional de Leitura. Como resposta aos baixos resultados obtidos pela população estudantil portuguesa, no que respeita à competência de leitura, nomeadamente os que resultam do PISA, o PNL tem integrado, no seu plano de actividades, no que concerne à população escolar do terceiro ciclo, entre inúmeras estratégias, “clubes de leitura entre pares”, assim como “apoio a *blogs* e *chat-rooms* sobre livros, jornais e revistas e sobre leitura” (Alçada, 2006).

Segundo Sousa (2007), os CL, na aceção de Daniels (1994) e Giasson (2005), são uma proposta de abordagem do texto literário na escola, assaz distinta do que se verifica, hoje, nas aulas de Língua Portuguesa. Na verdade, vários estudos têm demonstrado que a leitura na escola e na aula de Língua Portuguesa em particular está longe de cumprir

os objetivos de formação de leitores, seja quanto à frequência seja quanto às competências envolvidas (Dionísio de Sousa, 1990; 1993; 2000; Azevedo, 2006).

Em conformidade ainda com Sousa (2007), tem-se afigurado muito difícil, no âmbito da formação na área de orientação da prática pedagógica “descentrar a abordagem do texto literário da leitura e interpretação guiada pelo professor, para práticas que coloquem o leitor no centro do processo da construção/reconstrução da significação do texto.” (p. 45).

Entre as diversas opções didáticas que se oferecem em contexto de sala de aula relativamente à leitura contam-se, com efeito, os “clubes de leitura entre pares” (Alçada, 2006), ou, na terminologia adotada por autores como Daniels (2002), Daniels et al. (2004), O’Donnell-Allen (2006), Sousa (2007) ou Bowers-Campbell (2011), “círculos de literatura”, “grupos de leitura”, “clubes do livro” ou “círculos de leitura” – “small, peer-led discussion groups whose members have chosen to read the same article, poem, book, or novel and to talk about it with each other.” (Daniels et al., 2004, p. 4) -, que, em conformidade com Sousa (2007), colocam o leitor “no centro do processo de ler. Nestes, os alunos têm oportunidade de escolher o livro que querem ler e, após a leitura, escolhem os temas que querem discutir a partir do texto lido.” (p. 45). As suas inúmeras e relevantes vantagens têm sido elencadas em diversos estudos. Citemos as que Bowers-Campbell (2011) aponta no seu artigo titulado “Take it out of class: Exploring virtual literature circles”:

- envolvimento na leitura;
- incremento da motivação, das capacidades sociais e comunicativas e da compreensão;
- reflexão sobre o modo como veem o mundo, designadamente os valores, as tradições e as culturas;
- aumento da compreensão, dos níveis de pensamento e da capacidade de se envolverem com os textos.

Os Clubes de Leitura, nas várias formas e funções que podem assumir, constituem oportunidades para ultrapassar estes problemas. Talvez por isto eles têm resistido e, mesmo, proliferado, sobretudo, em contexto não escolar e internacional.

Hoffert (2006), num artigo publicado na revista *Library Journal*, debruça-se sobre

diversos CL, implementados e dinamizados por várias bibliotecas públicas. Cada um deles afigura-se diferente do outro, quer ao nível da sua periodicidade - um mês, duas vezes por ano, durante alguns meses, etc. -, quer ao nível do seu funcionamento - todos os membros leem o mesmo livro, os participantes leem obras diversas, alguns lêem materiais distintos respeitantes ao tema do livro escolhido, entre outras características -, quer ao nível do(s) seu(s) moderador(es) - diretor da biblioteca, dois professores universitários, um membro do clube alternadamente, etc. -, quer, ainda, à sua modalidade - presencial ou à distância.

2.2. Definição, Objetivos e Potencialidades

A par do incremento rápido de CL presenciais, a *Internet* passou também a alojar milhares de grupos de discussão de livros (Fister, 2005), que, de acordo com Hoffert (2006), no contexto das bibliotecas públicas, “have had mixed results – except among teenagers, who, as many librarians happily report, are actively engaging in library-sponsored book blogs” (p. 36)³⁶.

³⁶ Um estudo recentemente divulgado no *Público*, inspirado no relatório, da autoria de Lenhart, Purcell, Smith e Zickuhr (2009), intitulado *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults*, dá-nos conta, porém, do crescente desinteresse votado pelos adolescentes e jovens adultos norte-americanos aos blogues, ao invés do que se verifica relativamente à rede social *Facebook*. Entre 2006 e 2009, assiste-se a um decréscimo do número de *bloggers* com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos de idade - 28 % em 2006 *versus* 14 % em 2009 (Martins, 2010): "Since 2006, blogging by teens has dropped from 28% of teen internet users to 14% of online teens in 2009." (Lenhart, Purcell, Smith e Zickuhr, 2009, p. 24). Como afirmam estes autores, "Since 2006, blogging has dropped among teens and young adults" (Lenhart et al., 2009, p. 2), "Blogging has declined in popularity among both teens and young adults since 2006. Blog commenting has also dropped among teens. 14% of online teens now say they blog, down from 28% of teen internet users in 2006." (Lenhart et al., 2009, p. 2), "73% of wired American teens now use social networking websites, a significant increase from previous surveys. Just over half of online teens (55%) used social networking sites in November 2006 and 65% did so in February 2008." (Lenhart et al., 2009, p. 2). "This decline is also reflected in the decline of the number of teens who say they comment on blogs within social networking websites – 52% of social network-using teens report commenting on friends' blogs within these sites, down from 76% commenting in 2006 (as discussed earlier in this report.) Continuing a trend in teen blogging that first emerged in 2006, teens from lower income families – those earning below \$50,000 annually - are more likely to report keeping a blog than households earning more than \$50,000. While 23% of online teens from families earning less than \$50,000 per year keep a blog, just 8% of teens from households earning more than \$50,000 a year say they keep a

Entendidos, unanimemente, como grupos de pessoas que se juntam para discutir livros e/ou leituras, num ambiente *online* (Sedo, 2003; AuYeung et al., 2007; English, 2007; Hirschfeld et al., 2008; Balling et al., 2008; Wolsey, 2004; Grisham et al., 2006), os CVL emergem na literatura com diversas designações, nomeadamente: “clubes virtuais de leitura” (AuYeung et al., 2007; Torre, 2008; 2010), “clubes do livro *online*” (Hoffert, 2006; AuYeung et al., 2007; Hirschfeld et al., 2008; Scharber, 2009), “grupos de discussão *online*” (AuYeung et al., 2007), “clubes virtuais do livro” (AuYeung et al., 2007; Sedo, 2003; Hirschfeld et al., 2008), “grupos de leitura digitais” (Hirschfeld et al., 2008; Balling et al., 2008), “grupos virtuais de discussão do livro” (Fister, 2005), “discussão de literatura no ciberespaço” (Wolsey, 2004), “comunidade virtual de literacia” (Malone, 2004), “projeto online de literacia” (Malone, 2004), “discussões eletrónicas *online* de literatura” (Grisham et al., 2006); “discussão de literatura num formato *online*” (English, 2007).

Formar leitores ativos parece ser o objetivo fulcral que subjaz a todos os clubes de leitura, tenham eles uma natureza presencial ou virtual, estejam eles inseridos em contexto escolar ou não escolar, como podemos verificar na síntese de estudos realizados sobre este tópico (Tabela 2 e Tabela 3).

Tabela 2

Características dos Clubes de Leitura Presenciais e Virtuais em Contexto Escolar

CLUBES DE LEITURA: UMA OPÇÃO DIDÁTICA EM CONTEXTO ESCOLAR

Designação	Autor(es)	Objetivos
“Clubes do livro”	O’Donnell-Allen (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar aos alunos o estabelecimento de conversas sobre livros com significado; ▪ Possibilitar aos discentes conversas sobre textos específicos (geralmente literários) de formas particulares (normalmente baseadas em teorias e investigações literárias), num contexto peculiar (as salas de aula de língua materna); ▪ Facultar aos estudantes uma oportunidade natural de escolha da sua aprendizagem (do livro), bem como o crescimento enquanto leitores.
“Círculos de leitura”	Sousa (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver:

blog. Unlike in years past, boys and girls are statistically just as likely to keep a blog. There are no racial or ethnic differences in blogging by teens." (Lenhart et al., 2009, p.24).

/”Clubes do livro”		<ul style="list-style-type: none"> - a cultura literária das crianças e dos adolescentes; - o pensamento crítico; - a fluência na leitura; - a capacidade de reflexão sobre textos literários.
”Círculos de literatura”/”Clubes do livro”/”Grupos de leitura”	Daniels (2002); Daniels et al. (2004)	Fomentar leitores ao longo da vida, propiciando interações sociais e estimulando apreciações literárias mais profundas, bem como hábitos de leitura.
”Comunidade virtual de literacia”/”Projeto <i>online</i> de literacia”	Malone (2004)	Discutir leituras.
”Clubes virtuais de leitura”	Torre (2008; 2010)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promoção: <ul style="list-style-type: none"> - da leitura de livros, - da leitura de imprensa; ▪ Desenvolvimento da literacia.
”Discussão de literatura no ciberespaço”	Wolsey (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover discussões com mais significado entre os alunos; ▪ Permitir trocas mais refletidas entre os alunos; ▪ Propiciar exploração literária; ▪ Encorajar os alunos a negociar sentido com o texto literário que leram através de um contexto social que requer uma resposta refletida; ▪ Promover a produção ativa do conhecimento sobre o texto; ▪ Envolver os alunos na produção do conhecimento sobre o texto.
”Discussões eletrônicas <i>online</i> de literatura”	Grisham et al. (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir coerência entre os alunos; ▪ Partilhar informação sobre a leitura com os discentes e proporcionar a partilha de informação entre eles; ▪ Permitir aos alunos processar ideias sobre a leitura.
”Discussões de literatura num formato <i>online</i> ”	English (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilitar o desenvolvimento e a verbalização de ideias aos alunos tímidos, sem constrangimentos sociais; ▪ Promover respostas e reflexões profundas; ▪ Motivar/Encorajar “peer affirmation”; ▪ Promover maior interação professor-aluno e aluno-aluno.
”Electronic reading workshop”	Larson (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propiciar interação entre os estudantes, visando a construção de sentido e o acesso à informação e às tecnologias de informação; ▪ Promover a aprendizagem socialmente construída através de discussões assíncronas e de projetos virtuais.

Tabela 3

Características dos Clubes de Leitura Presenciais e Virtuais no Contexto das Bibliotecas Públicas

CLUBES DE LEITURA: UMA OPÇÃO DIDÁTICA NO CONTEXTO DAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS

Designação	Autor(es)	Objetivos
“Clubes do livro”	Hoffert (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover o valor da leitura na comunidade em geral; ▪ Satisfazer alguns (poucos) utentes “devoradores de livros”; ▪ Ajudar a melhorar a imagem da biblioteca; ▪ Ligar a biblioteca a toda a comunidade.
“Clubes do livro <i>online</i> ”	Scharber (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encorajar a leitura por prazer (“«old» literacy practice” (p. 433)); ▪ Propiciar fóruns <i>online</i> para as crianças discutirem os livros e socializarem (“«new» literacies practice” (p. 433)).
“Clubes virtuais de leitura”/”grupos de discussão <i>online</i> ”/”clubes virtuais do livro”	AuYeung et al. (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encorajar a participação na discussão sobre livros; ▪ Facilitar a promoção de programas e serviços da biblioteca com eles relacionados.
“Grupos de leitura digitais”	Balling et al. (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promoção da literatura centrada no leitor³⁷: <ul style="list-style-type: none"> - chegar aos leitores (e futuros utilizadores da biblioteca); - conhecer os hábitos de leitura dos utentes da biblioteca/leitores de livros.
“Grupos virtuais de discussão do livro”	Fister (2005)	Partilhar as suas experiências de leitura através de discussões organizadas sobre livros.

A maioria dos estudos de investigação produzidos nesta área debruçou-se, ainda que em número não muito expressivo, essencialmente, sobre CVL integrados por bibliotecas, dirigidos a uma faixa etária adulta (Sedo, 2003; Fister, 2005; Celaya, 2006; Arnal, 2007; AuYeung et al., 2007; Hernández & Cruz, 2007; Balling et al., 2008; Scharber, 2009). Com efeito, até ao presente momento, para além do nosso estudo piloto (Torre, 2008), apenas nos deparámos com três referências a estudos sobre CVL incluídos no contexto

³⁷ Hannah Arendt, pensadora judia (1906-1975) que nos foi apresentada entre Dezembro e Fevereiro de 2010, na peça de teatro da autoria da norte-americana Kate Fodor, na versão de João Lourenço e Vera San Payo de Lemos, intitulada "Hannah e Martin", no Teatro Aberto (Lisboa), também participou num "círculo de leitura" em casa de sua mãe (início de século XX, presume-se). Segundo a versão aludida, o seu "círculo de leitura" era composto por cinco elementos e lia obras em grego e latim que a empolgava (palavras que lhe são atribuídas no aludido espetáculo teatral).

“Reader-centred reading groups focus on the experiences of reading and are thus not concerned with a more academic approach to literature.” (Balling et al., 2008, p. 58).

de estabelecimentos de ensino para sujeitos dos 12 aos 15 anos (Malone, 2004; Wolsey, 2004; Grisham et al., 2006).

O primeiro resume-se a um (parco) conjunto de reflexões, destituídas de evidência empírica, em três singelas páginas, sobre um projeto, apoiado pelo programa do Departamento de Educação americano – *Preparing Tomorrow's Teacher to Use Technology Program* (PT3) -, que a autora desenvolveu conjuntamente com três outros docentes e que consistia em juntar quatro turmas – uma de professores estagiários, outra que frequentava uma disciplina sobre escritoras americanas, outra, ainda, que se enquadrava num programa de remediação de leitura, de uma universidade comunitária, e, finalmente, uma que pertencia a uma escola básica - num ambiente *online*, com vista à discussão das suas experiências de leitura.

O segundo, que Thomas Wolsey realizou, conjuntamente com Dana Grisham, no contexto das suas aulas de Inglês e de Estudos Sociais, com alunos do oitavo grau, no decurso de três anos, expõe o resultado da investigação sobre os efeitos das discussões *online* nas atitudes e motivações dos alunos, nos seus hábitos de leitura e nas suas competências de escrita, tendo concluído que as discussões *online* são benéficas pois o formato “buys them time to think, provides appropriate models, and increases the coherence of the discourse” (Wolsey, 2004, p. 9).

Por último, o terceiro examina como se pode construir uma comunidade nas aulas de ensino básico, recorrendo às discussões de literatura *online*, por oposição às presenciais, os círculos de literatura tradicionais. As conclusões destes autores, alicerçadas tanto na sua prática letiva em escolas americanas, como na investigação, são: “[...] when students are given the opportunity and appropriate structures [*First Class*, no caso], they are competent and willing to think critically about complex situations and to work together to construct an understanding” (Grisham et al., 2006, p. 648).

Num outro estudo realizado por nós (em Março de 2009), cujo primordial objetivo foi o de contribuir para o retrato do estado da investigação relativamente aos CVL, implementados em escolas do terceiro ciclo do ensino básico, recorremos a uma pesquisa documental, e sem balizas temporais, foram visitadas diversas publicações periódicas, nacionais e internacionais, disponíveis na *Internet*, constantes das bibliografias das dissertações de mestrado e das teses de doutoramento do acervo documental da Biblioteca Nacional (BN) – 56 -, subordinadas a temas afins ao aludido.

Constatou-se que nenhuma das revistas consultadas abordava o domínio de estudo em análise. A informação coligida revela, pois, que, pese embora o potencial dos CVL, a investigação neste campo é, ainda, muito parca, reflexo provável do também escasso recurso aos CVL nos estabelecimentos de ensino em apreço. Esta conclusão vem reforçar as do estudo já citado também da nossa autoria (Torre, 2008). Nesta investigação preliminar, cuja amostra era constituída pela totalidade das escolas públicas do terceiro ciclo do ensino básico localizadas em Lisboa, verificou-se que, no período compreendido entre os anos 2005 e 2008, somente duas escolas públicas da capital portuguesa do nível de ensino em questão apresentavam clubes virtuais de leitura (Torre, 2008). Outros investigadores têm dado conta da escassez de publicações neste campo de estudo. Fister (2005) e Wolsey (2004), que o regista relativamente aos “TDG [threaded discussion groups] with students in secondary schools” (p. 3).

2.3. Aspetos Críticos

Pesem embora as múltiplas vantagens atinentes aos CVL, previamente mencionadas, algumas críticas têm também sido lançadas sobre estes recursos, fundamentalmente no que respeita à sua inatividade e no que concerne à tecnologia que os suporta.

De acordo com Balling et al. (2008), baseados num estudo de caso que efectuaram sobre grupos digitais de leitura, implementados no seio de bibliotecas públicas dinamarquesas,

The interesting thing regarding the digital reading groups compared with traditional reading groups is the fact that the members are spread all over the country and participate in the discussion when and where it suits them. This provides [...] a great amount of freedom and flexibility for the members [...] less responsibility when it comes to activity in the group. [...] This leads to the biggest disadvantage [...]: the dialogue is slow and sluggish” (p. 59)

Estes autores enfatizam, então, o papel do moderador (no caso, o bibliotecário) como solução para o problema mencionado, assegurando a participação dos membros do clube. Igual relevo é conferido por outros investigadores a esta figura (Fister, 2005; AuYeung et al., 2007; Torre, 2008), como veremos adiante. Fister (2005), na sua

pesquisa sobre um grupo de discussão virtual de livros, considera-a imprescindível para manter a discussão focada e viva. AuYeung et al. (2007), na sua investigação sobre grupos de leitura *online*, constatam que todos os CVL bem sucedidos possuem facilitadores ativos, pelo que concluem: “The facilitator or moderator is, in our opinion, a key ingredient in the success of an online book club.” (p. 4). Torre (2008) compara dois CVL de escolas que lecionam o terceiro ciclo e verifica que, relativamente ao grau de interatividade, os CVL revelam uma significativa divergência: um conta com 14. 232 participações, por oposição ao outro, que inclui somente 43, o que, na sua perspectiva, provavelmente, se atribui à presença/ausência de um (ou mais) moderador(es), entre outros aspetos.

AuYeung et al. (2007), num estudo apresentado na conferência *Ontario Association 2007 SuperConference*, relatam a sua experiência de desenvolvimento do *website* do clube de leitura *online*, designado de *Book Buzz*, empreendida na biblioteca pública de Toronto, partilhando o conhecimento daí proveniente, que, no seu entender, poderia, eventualmente, ser profícuo a outros empreendedores. Para tal, em 2004, investigaram os clubes do livro *online* existentes nas mais importantes bibliotecas públicas da América do Norte, tendo concluído o que passo a citar: “All the book clubs we examined suffered from «not enough»: not enough traffic, not enough staff resources, and not enough marketing. [...] At the time, we did not find any that were really successful.” (AuYeung et al., 2007, p. 2). Posteriormente, pesquisaram sítios de índole comercial (*New York Times forum*, *Abe Books*, uma rede de livreiros independentes, e *Oprah’s book club*) e constataram, nestes, uma elevada atividade, atribuída, no primeiro caso, a um facilitador, que, regularmente, estimulava a discussão; no segundo, a atividades/serviços de natureza diversa, nomeadamente filmes, venda de livros, facilitação de trocas de livros, aconselhamento aos leitores, disponibilização de um espaço de discussão *online* e promoção de concursos com prémios; no terceiro, à fama e visibilidade da sua moderadora. Estas autoras consideram que aos grupos de discussão *online* três obstáculos se deparam: a imprevisibilidade dos membros, a falta de imediatismo e a carência de relação social e emocional. Visando eliminar os aludidos óbices, AuYeung et al. (2007) propuseram as estratégias abaixo enumeradas:

One way to create a more «clubby» feeling would be to develop a core group of members who posted regularly. To overcome the lack of immediacy, we decided to make use of email notification. Together with a facilitator or moderator with an

engaging but non-intrusive style who answered posts quickly, we hoped this would establish a responsive and friendly atmosphere that would attract and keep a core membership, as well as appeal to potential newcomers. (p. 3)

As citadas autoras, após a investigação realizada, criaram aquilo que designaram por “model of our ideal online book club”. Este era composto pelos elementos seguintes: página *web* atraente; fóruns de discussão facilmente acessíveis; notificação opcional por *email*; conversação *online* em tempo real com autores; facilitadores ativos.

Críticas há também dirigidas ao mediador tecnológico. António Barreto, a título de exemplo, recentemente, afirmou, em artigo publicado na revista *Ler*, de Março de 2009, que “O *Magalhães* [...] [no sentido em que o Governo aposta na informática: sem visão crítica] é o maior assassino da leitura em Portugal” (p. 39).

Robert Putnam e Clifford Stoll, críticos da comunicação em linha, por seu turno, sugerem que o tempo despendido em comunidades *online* conduz ao isolamento e à alienação social (Fister, 2005). Contudo, tal crítica é totalmente desacreditada pela investigação que Fister (2005) levou a cabo sobre um grupo de discussão virtual de livros, o *4_Mystery_Addicts*.

2.4. A Mediação da Leitura por Meio de Tecnologias *Web 2.0*

English (2007), bem como Balling et al. (2008), Hirschfeld et al. (2008), Torre (2008), Grisham et al. (2006) e Scharber (2009) associam os clubes digitais de leitura à *Web 2.0*. A primeira autora relata a sua experiência ocorrida com discussões *online* sobre literatura mediadas por tecnologias *Web 2.0* (estas incluíam o recurso a *blogs* e à plataforma *Blackboard*). Os segundos investigadores debruçam-se sobre o *blog*, tecnologia em que “The Reading Club”, o grupo de leitura digital que constitui o seu objeto de estudo, se suporta – “«The Reading Club» follows the tendencies that emerge all over the internet [...] where the users insist on having the opportunity to influence the promotion and the discussion.” (p. 60) -. Hirschfeld et al. (2008) apresentam um projecto do *Institute of the Future of the Book – SophieServer* – que “exploits features available in modern, so-called «Web 2.0» applications to a great degree to establish an

actual interaction among multiple virtualbookclub.org users.” (p. 34). São inúmeras as interações que o referido portal permite estabelecer entre os seus utilizadores (comunidade de leitores) à volta dos livros: conversar (*chat*), enviar/receber *emails*, criar ou usufruir de viagens guiadas a livros e fazer/ler anotações nos livros. No estudo realizado por nós, anteriormente citado (Torre, 2008), descrevem-se dois CVL, integrados em escolas básicas de terceiro ciclo sitas em Lisboa, que recorrem a aplicações *Web 2.0* (um utiliza o *blog* e o outro, o *Moodle*). Grisham et al. (2006), na sua investigação relativa a discussões sobre literatura *online*, no contexto do ensino básico, relataram uma experiência ocorrida com três turmas do oitavo grau que utilizaram o *First Class, Learning Management System* (LMS) - plataforma de apoio à aprendizagem (Carvalho, 2007) - usado pela escola onde Wolsey desempenhava funções. Por seu turno, Scharber (2009) detém-se sobre a plataforma *Moodle*, utilizada pelos clubes do livro *online* por si investigados, inseridos num sistema de bibliotecas públicas metropolitanas e dirigidos a pré-adolescentes e adolescentes. Finalmente, Bowers-Campbell (2011), no seu artigo titulado "Take it out of class: Exploring virtual literature circles", que apresenta o estudo exploratório realizado por si, no âmbito da sua tese de doutoramento, estudou três grupos de licenciados (professores estagiários ou em início de carreira) que participaram num curso de Verão propiciador de uma primeira experiência com os círculos de literatura virtual suportados pela plataforma utilizada pela universidade onde o curso foi ministrado: "eLearningCommons platform, a web-based learning management system that is used for online course management by the university." (p. 559).

No que respeita, ainda, à mediação da leitura pelas TIC, especificamente, deparámo-nos com uma publicação de 1993, da autoria de Maria Vitória Videira, emergente no âmbito do concurso "Materiais de Apoio à Integração e Utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação no Ensino Básico e Secundário", promovido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, no contexto do Projeto MINERVA, que pretendia recolher material facilitador e fomentador do uso de "novos recursos tecnológicos no ensino". Nela se relatam diversos projetos associados ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita, incluídos num outro mais vasto, o da biblioteca de turma, recorrendo-se para tal ao computador, ainda que numa versão muito rudimentar e pouco afável, apresentando, contudo, a principal característica da tão proclamada *Web 2.0*: a natureza de produtor do seu utente.

A motivação da professora-narradora para os projetos corresponde à constatação do enfado, manifestado por alunos de três turmas de sétimo ano relativamente à leitura e à escrita ("rejeição à leitura e à escrita" (p.9), "Lá nos vêm outra vez impingir os livros!" (p.9)), como está bem patente nas suas palavras:

A proposta da criação de uma biblioteca de turma foi discutida e parecia condenada à partida, devido a anteriores experiências negativas. Os alunos mostravam-se renitentes a uma prática que lhes incutira a obrigatoriedade de leitura, com o preenchimento inevitável de fastidiosas fichas; livros transportados de sala em sala, estragados, perdidos; aulas de confusão e barulho, com empréstimos e trocas; professores irritados e aulas monótonas nas leituras quinzenais em que a obra se perdia em episódios ouvidos e diluídos nos minutos que restavam para sair. (p. 9)

Consciente da necessidade da adoção de uma estratégia diferente, orientou os discentes na procura de soluções para a situação que se afigurava problemática. Reclamações e soluções foram as palavras-chave do trabalho de grupo realizado e apresentado pelos estudantes. O resultado de tal reflexão foi a inclusão do computador na biblioteca e, por essa via, na planificação, "como um importante recurso adjuvante na sua função de facilitador de aprendizagem, elemento inovador e renovador de uma prática antiga." (p. 10). Com efeito, a docente valoriza o computador como auxiliar do processo ensino-aprendizagem não somente na área da literacia de leitura:

[...] utilização do computador num projecto de desenvolvimento de leitura. Constitui uma simples e limitada amostragem das potencialidades que tal recurso apresenta na aprendizagem das línguas (p. 91)

O projeto da biblioteca de turma, de carácter voluntário, funcionando fora das horas curriculares, teve um elevado número de adesão (num total de 46 alunos inscritos, distribuídos por três turmas do sétimo ano, registaram-se 11 alunos "leitores" (procediam, em computador, à entrada e saída dos livros que lhes interessavam e a que tinham autonomamente acesso, utilizando uma ficha de leitor; ademais, podiam participar em projetos relacionados com a gestão da biblioteca, como a elaboração e a

atualização de ficheiros) e 35 discentes "leitores-escritores" (além das atividades dos leitores, deveriam produzir textos a partir das suas leituras - resumos e recontos; textos críticos; textos argumentativos, apelativos textos argumentativos, apelativos; boletins de leitura -, criar jogos, conceber marcadores para livros, elaborar boletins de leitura, entre outras).

Os documentos produzidos, apresentados em anexo, na publicação em questão, têm um aspecto pouco "amigável", o que não admira pois foram criados com programas, hoje, considerados obsoletos: "FIRST PUBLISHER" (p. 18) - fichas de leitor, marcadores para livros, explorando as potencialidades da "biblioteca MAC do FIRST PUBLISHER" (p. 18), boletins de leitura (p. 30), uma página de banda desenhada, palavras cruzadas, entre outros (p. 30), marcadores para livros (p. 31) -, "1ST WORD" (p. 18) - citações, opiniões, enumeração de capítulos, comentários, etc.; jogos[?]: palavras cruzadas, sopas de letras... -, "SUPERBASE" (p. 18), base de dados, que permitia importação de texto e imagem - ficheiros de livros, autores e heróis -.

No fim da experiência não foi possível aplicar-se um questionário e, desta forma, recolher dados objetivos relativos à eventual alteração dos hábitos de leitura. Em conformidade com a professora envolvida na experiência, "Pode-se, contudo, afirmar que foi visível uma mudança de atitude face ao livro como objecto e como finalidade." (p. 37).

Capítulo 3: Desenho e Metodologia da Investigação

Nas secções precedentes, apresentámos os contributos de alguns investigadores no que respeita às tendências do domínio de estudo que pretendemos investigar - a saber: os clubes virtuais de leitura enquanto potenciadores de hábitos e de competências da leitura -, cruciais quer para a formulação do problema, quer para o enquadramento do problema e da metodologia de investigação que esta secção apresenta.

O presente capítulo é composto por três secções. Primeiro, apresentamos a natureza do estudo, justificando a opção pelo estudo de caso, fundamentando-a com base na literatura disponível. Seguidamente, apresentam-se as questões e objetivos do estudo. Concluimos com uma secção sobre as técnicas de recolha e análise dos dados.

3.1. A Natureza do Estudo: Opção Metodológica pelo Estudo de Caso

A introdução das TIC em contexto educativo apresenta, inquestionavelmente, uma dupla vantagem: por um lado, promove a literacia verbal, *id est*, a leitura e a escrita, e, por outro lado, fomenta a literacia digital, necessária ao sucesso na era digital (Huffaker, 2004, p. 2), em que temos o fortúnio de viver.

Partindo da questão, já enunciada, “Como é que os hábitos de leitura e as competências de literacia dos discentes são desenvolvidos no âmbito de um CVL?”, são nossos objetivos, como também já afirmámos, identificar as dimensões do desenvolvimento de competências e de hábitos de leitura dos participantes num CVL. Pretendemos, igualmente, compreender que relações se estabelecem entre este desenvolvimento e as características do Clube.

Optámos pelo “estudo de caso”, na esteira dos estudos neste domínio (Larson, 2007; Wolsey, 2004), que, de acordo com Yin (2002), é adequado aos objetos de investigação que, como o nosso, apresentam uma questão do tipo “como” sobre um fenómeno contemporâneo real, relativamente ao qual não possuímos controlo significativo. Embora as provas resultantes de casos múltiplos sejam consideradas mais fiáveis,

recorre-se ao estudo de caso único (um CVL de um agrupamento de escolas do ensino básico de Lisboa), dadas as limitações, quer temporais, quer económicas, inerentes à natureza de qualquer trabalho de investigação, inscrito no âmbito de um doutoramento, que decorrerá durante um ano letivo.

Tendo em consideração a questão de pesquisa e as respetivas questões orientadoras, bem como a revisão da literatura que aborda a temática do nosso estudo, definimos a unidade de análise, que guiará a nossa estratégia de pesquisa: uma turma de 8º ano, membros de um CVL de uma escola básica do terceiro ciclo de Lisboa.

No que concerne à taxonomia dos estudos de caso, parece-nos podermos integrar o nosso estudo na classificação de “estudo de caso de observação” (Bogdan et al., 1994), pois, como se depreende do que ficou dito anteriormente, o nosso foco incide sobre um aspeto peculiar de uma escola: os membros do CVL de uma escola básica de Lisboa que leciona o terceiro ciclo; de estudo de caso descritivo (Yin, 2002) ou instrumental (Stake, 1999), dado que o interesse não reside somente no estudo em si, mas visa compreender uma problemática que o extravasa, recorrendo para o efeito à análise de um caso particular.

Esperamos, pois, “saber manejar com segurança e subtileza” esta “arma de dois gumes” que constitui o estudo de caso (Coutinho & Chaves, 2002, p. 239).

3.1.1. O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação

Nesta secção, pretendemos sintetizar as características e as categorias fundamentais deste tipo de abordagem metodológica, assim como as questões relativas à recolha e análise de informação e ao papel do investigador, visando, deste modo, fundamentar o nosso projeto de estudo de caso.

O estudo de caso possui uma longa história, não só no campo das Ciências da Educação, mas também noutras áreas do conhecimento, nomeadamente na Psicologia, na Antropologia, na Sociologia, na Ciência Política, na História, na Geografia e na Economia (Carmo & Ferreira, 1998; Sousa, 2005).

Com efeito, o incremento sucessivo de projetos de pesquisa que recorrem ao estudo de caso atesta bem a reputação crescente que tem sido votada a este método de investigação, nos últimos anos (Yin, 1994; Coutinho & Chaves, 2002; Duarte, 2008). Em conformidade com Cohen e Manion (1989), Stake (1978), Ponte (1994), Coutinho e Chaves (2002), este fenómeno emerge associado à desvalorização da investigação realizada sob o paradigma positivista por uma parte considerável da comunidade de investigadores em educação.

Diversos autores se têm debruçado sobre o estudo de caso enquanto estratégia de investigação, designadamente Bassey (1981), Yin (1993, 1988, 2002 e 2005), Adelman, Jenkins e Kemmis (1977), Nisbet e Watt (1980), Merriam (1988), Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), Bogdan e Biklen (1994), Punch (1998), Stake (1978, 2007), Anderson (1998), Rodríguez, Flores e Jimenés (1999), Miallaret (1995), Ponte (1994), Gómez e Cortea (1995), Carmo e Ferreira (1998), Coutinho e Chaves (2002), Bell (2002), Almeida e Freire (2003), Sousa (2005), Cohen, Manion e Morrison (2008), Duarte (2008), entre outros.

Duarte (2008), defensor do contributo do estudo de caso na pesquisa educacional, declara:

[...] renovo a proposta [...] de que o estudo de caso é uma modalidade séria ao alcance dos poucos recursos de um investigador individual, em trabalho académico ou outro, de preferência a modalidades de investigação de perspectiva mais vasta. Realizado em profundidade, quer na modalidade de estudo intrínseco (Stake) ou singular-holístico (Yin) sobre problemas educacionais que surgem na prática quotidiana, quer na modalidade instrumental (para estudar uma inovação, uma reforma, uma teoria), o estudo de caso pode ser uma contribuição séria para a investigação em educação. (p. 125)

Bell (2002) partilha de algumas ideias de Duarte (2008) apresentadas acima relativamente ao estudo de caso: “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (p. 22).

Coutinho e Chaves (2002), constatando que este método tem-se, progressivamente, afirmado na investigação portuguesa, em Tecnologia Educativa, defendem-no por se adequar a múltiplas situações de pesquisa nesse domínio, “podendo produzir conhecimento de grande valor e preciosos *insights* sobre os ambientes tecnológicos de aprendizagem” (p. 221). Contudo, estes autores alertam para o facto de que se esta for conduzida de forma deficiente poder “levar a resultados irrelevantes e estéreis” (p. 221).

Como vimos anteriormente, Coutinho e Chaves (2002) acreditam, inequivocamente, nas virtualidades que o estudo de caso encerra, quando bem conduzido, no que respeita à investigação em Tecnologia Educativa e creem que pode contribuir significativamente quer para revelações, provenientes do estudo profundo das singularidades dos casos; quer para apoiar na compreensão de aspetos fundamentais de campos de investigação problemáticos, complexos e/ou novos, como, por exemplo, os “novos ambientes virtuais de aprendizagem em que tão pouco se sabe ainda e urge desenvolver estudos profundos em contextos naturais, visando a compreensão e conceptualização dos fenómenos que orientem estudos futuros, sejam eles quantitativos ou não.” (p. 230); quer, ainda, para clarificar detalhes ou conferir orientação a um “*survey* que poderia ser infrutífero sem a compreensão prévia do fenómeno fornecido pelo estudo de caso” (p. 231).

Segundo os mesmos autores, pese embora o potencial do estudo de caso, não devemos desprezar as críticas que lhe são dirigidas: “insuficiente precisão, objectividade e rigor” (Yin, 1994: viii). Questiona-se, portanto, a *credibilidade* das suas conclusões. Esta abrange os três critérios “clássicos” de aferição da qualidade de qualquer trabalho de pesquisa, isto é, a *validade externa*, ou, por outras palavras, a possibilidade de *generalização* dos resultados do estudo; a *fiabilidade*, *id est*, a replicabilidade do processo de recolha e análise de dados; o *rigor* ou *validade interna* das conclusões, no contexto do estudo de caso de tipo explicativo.

Yin (2002) considera que “Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (p. 21).

Stake (1978), inspirado em Polanyi - “Polanyi recognized that each person, expert or novice, has great stores of tacit knowledge with which to build new understandings” (p. 6) - e nos antipositivistas, como Dilthey, Von Wright and William Dray - “[...] claimed that Truth in the fields of human affairs is better approximated by statements that are

rich with the sense of human encounter: [...] perceptions and understanding that come from immersion in and holistic regard for the phenomena” (p. 6) -, defende que os estudos de caso “will often be the preferred method of research because they may be epistemologically in harmony with the reader’s experience and thus to that person natural basis for generalization.” (p. 5). Este autor, contrapondo as metodologias positivista e de estudo de caso, apresenta as situações em que o método em questão é adequado:

In American research circles most methodologists have been of positivistic persuasion. The more episodic, subjective procedures, common to the case study, have been considered weaker study than the experimental or correlational studies for explaining things. When explanation, propositional, and law are the aims of an inquiry, the case study will often be at disadvantage. When the aims are understanding, extension of experience, and increase in conviction in that which is known, the disadvantage disappears. (p. 6)

Ponte (1994) privilegia, igualmente, o estudo de caso enquanto “contribuição para um melhor conhecimento dos problemas da prática pedagógica” (p. 15), afirmando que “os estudos de caso valem essencialmente na medida em que se apresentam como histórias apelativas, verosímeis, credíveis e iluminativas.” (p. 15).

Miallaret (1995), apologista, também, do estudo de caso, defende que este pode contribuir de forma crucial para o desenvolvimento científico: “[...] cette méthode peut jouer un Role très important dans le développement d’une science puisqu’elle apporte à celle-ci dès matériaux sur lesquels pourront être greffées d’autres recherches” (p. 87).

Bassey (1981), igualmente adepto desta técnica, defende que os estudos de caso podem ser tidos como formas válidas de pesquisa em contexto educativo, se forem levados a cabo de modo sistemático e crítico, se tiverem como objetivo o melhoramento da educação, se forem passíveis de relato e se, por meio da disseminação das suas conclusões, expandirem os limites do conhecimento existente.

Anderson (1998), igualmente partidário do estudo de caso, afirma que os estudos de caso são particularmente profícuos no campo da educação: “Case studies can be

extremely illuminating [...] and particularly useful in certain fields such as education.”
(p. 160)

Stake (1978), a propósito de uma das críticas lançadas ao método do estudo de caso - fornecer pouca base que permita uma generalização científica (Stake, 1978; Anderson, 1998; Yin, 2002; Bell, 2002; Almeida & Freire, 2003; Carmo & Ferreira, 1998; Sousa, 2005) -, declara, propondo o que designa por “generalização naturalista”:

Generalization may not be all that despicable, but particularization does deserve praise. To know particulars fleetingly of course is to know next to nothing. What becomes useful understanding is a full and thorough knowledge of the particular, recognizing it also in new and foreign contexts. That knowledge is a form of generalization too, not scientific induction but *naturalistic generalization*, arrived at by recognizing the similarities of objects and issues in and out of context and by sensing the natural covariations of happenings. To generalize this way is to be both intuitive and empirical, and not idiotic. Naturalistic generalizations develop within a person as a product of experience. They derive from the tacit knowledge of how things are, why they are, how people feel about them, and how these things are likely to be later or in other places with which this person is familiar. They seldom take the form of predictions but lead regularly to expectation. They guide action, in fact they are inseparable from action [...] These generalizations may become verbalized, passing of course from tacit knowledge to propositional; but they have not yet passed the empirical and logical tests that characterize formal (scholarly, scientific) generalizations. (p. 6)

Em suma, as generalizações naturalistas são oriundas da experiência individual, “conclusões tiradas através do envolvimento pessoal nos assuntos do quotidiano ou através de uma experiência vicária tão bem construída que a pessoa sente como se lhe tivesse acontecido a si própria.” (Stake, 2007, p. 101).

Do mesmo modo, Yin (2002), recusando a citada crítica, sugere o que denomina por “generalização analítica”, que, proveniente das “inferências lógicas”, derivadas de um estudo, vai consolidar ou reformular uma teoria previamente desenvolvida, não dependendo as generalizações, necessariamente, de conclusões atinentes a uma amostra de um universo (“generalização estatística”).

Também Bassey (1981) despreza a crítica aludida, considerando que um critério fundamental para avaliar o mérito desta técnica é verificar até que ponto os detalhes são suficientes e adequados para um docente que trabalhe num contexto afim, de modo a “poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo” (p 85).

A este propósito, Duarte (2008) sublinha que “Entre nós a resistência ao estudo de caso parece advir de um conceito de generalização baseado exclusivamente em critérios estatísticos.” (Duarte, 2008, p. 114). Ora, os estudos de caso não generalizam para um universo, em extensão, mas, antes, para a teoria, ajudando a fazer emergir novas teorias, ou a confirmar, ou a infirmar, as previamente existentes.

Com efeito, os estudos de caso são, não raras vezes, criticados por não propiciarem a generalização dos seus resultados. “Referindo-se a um único caso, nada nos dizem sobre as suas semelhanças e diferenças com outros casos existentes, nem sobre a frequência de tal ou tal característica.”, como salienta Ponte (1994, pp. 11-13). A esta crítica subjaz a tradição positivista, que persegue enunciados sobre a forma de “leis gerais” ou “generalizações”, eventualmente “verificáveis”, e que, durante muito tempo, dominou a investigação educacional. Todavia, como nota Ponte (1994),

os resultados a que tem conduzido a tradição positivista têm ficado muito aquém das expectativas. O problema é que a grande complexidade das situações educativas e o facto delas serem vividas por actores humanos com uma multiplicidade de intenções e significados tem-se mostrado um terreno pouco propício a essa abordagem. Daí a pertinência da realização de investigação com outros objectivos, que não se propõe num ápice encontrar soluções para todos os problemas educativos, mas que vai a pouco e pouco acrescentando novos elementos que enriquecem o nosso conhecimento colectivo acerca desses mesmos problemas. A crítica de que os estudos de caso não permitem formular generalizações falha assim o alvo. O objectivo deste tipo de pesquisa não é esse mas sim produzir conhecimento acerca de objectos muito particulares. Se o investigador quer produzir conhecimento acerca de toda uma população, então tem de recorrer a outras abordagens metodológicas. (pp 11-13)

Ademais, de acordo com o referido autor, num estudo de caso não há lugar para a formulação de conclusões sob a forma de proposições gerais, podendo ocorrer, contudo, a formulação de *hipóteses de trabalho*, passíveis de serem testadas em novas pesquisas³⁸. De facto, a relevância dos estudos de caso advém, parcialmente, das questões que ajudam a levantar. Em suma, os estudos de caso não se utilizam quando se pretende conhecer propriedades gerais de toda uma população. Ao invés, recorre-se a eles para compreender a particularidade de uma dada situação ou fenómeno, para estudar os processos e as dinâmicas de prática, visando a sua melhoria, ou para apoiar um dado organismo ou decisor a definir novas políticas. O seu objetivo fulcral é propiciar uma melhor compreensão de um caso específico (Ponte, 1994). De acordo com Merriam (1988) e Yin (1984) será uma abordagem adequada quando:

- não se pergunta “o quê?!, “quantas?”, mas sim “como?”, “porquê?”;
- a situação é tão complexa que não permite a identificação das variáveis eventualmente relevantes;
- se pretende descobrir interações entre fatores significativos especificamente característicos dessa entidade;
- se procura uma descrição ou uma análise profunda e global de um fenómeno a que se tem acesso direto;
- se quer compreender melhor a dinâmica de um dado programa ou processo.

De acordo com Stake (1978), o estudo de caso deve ser utilizado nas situações abaixo enumeradas:

Case studies can be used to test hypotheses, particularly to examine a single exception that shows the hypothesis to be false [...] in the social science literature, most cases studies feature: description that are complex, holistic, and involving a myriad of not highly isolated variables; data that are likely to be gathered a least partly by personalistic observation; and a writing style that is informal, perhaps narrative, possibly with verbatim quotation, illustration, and even allusion and metaphor. [...] Themes and hypotheses may be important, but they remain

³⁸ A este propósito, Bell (2002) refere que os estudos de caso “Podem preceder um projecto e ser usados como meio de identificação de questões-chave merecedoras de uma investigação mais aprofundada.” (p. 23).

subordinate to the understanding of the case. [...] Its best use appears to me to be for adding to existing experience and humanistic understanding. Its characteristics match the “readinesses” people have for added experience. [...] Case studies are likely to continue to be popular because of their style and to be useful for exploration for those who search for explanatory laws. And, moreover, because of the universality and importance of experimental understanding, and because of their compatibility with such understanding, case studies can be expected to continue to have an epistemological advantage over other inquiry methods as a basis for naturalistic generalization. Unlike Bacon’s “true way” of discovering Truth, this method has been tried and found to be a direct and satisfying way of adding to experience and improving understanding. (p. 7)

Para a avaliação de estudos de caso, designadamente de tipo interpretativo, são sugeridos na literatura da área alguns critérios. Goetz e LeCompte (1984) propõem cinco critérios, a saber: adequação, clareza, carácter completo, credibilidade, bem como significado. As referidas autoras mencionam, ainda, dois possíveis critérios suplementares, a utilizar para os estudos de caso de cariz excepcional: a criatividade e o carácter único³⁹. Os sete critérios citados referem-se a oito elementos capitais do estudo, nomeadamente “problema e objectivos do estudo”; “base teórica”; “modelo geral da investigação”; “selecção dos participantes, locais e circunstâncias”; “a experiência e os papéis do investigador”; “estratégias de recolha de dados”; “técnicas de análise de dados”; “apresentação, interpretação e aplicação das conclusões.” (Ponte, 1994).

De acordo com Lessard-Herbért et al. (1994), baseado em De Bruyne et al. (1975), o estudo de casos corresponde à forma de investigação em que o campo de investigação é o menos construído e, por conseguinte, o mais real; o menos limitado e, por essa razão, o mais aberto; o menos manipulável e, por essa via, o menos controlado. O investigador encontra-se, então, pessoalmente, envolvido ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares. Ele trata o seu campo de pesquisa, partindo do interior. Estamos, pois, perante uma atitude cara às abordagens qualitativas, localizadas no contexto do paradigma interpretativo.

³⁹ Diversos autores, como Lincoln e Guba (1985), propõem designações diferentes para designar os critérios a utilizar na apreciação da investigação qualitativa, porém, na sua maior parte, trata-se, fundamentalmente, de variantes destas mesmas ideias, apenas com nomes divergentes (Ponte, 1994).

Segundo Coutinho e Chaves (2002), a peculiaridade que melhor identifica e diferencia o estudo de caso é o facto de este se constituir enquanto um plano de pesquisa que contempla o estudo intensivo e pormenorizado de uma entidade bem determinada, o “caso”. Por caso entenda-se, na perspetiva dos investigadores aludidos, “um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade, uma nação, uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento inesperado” (p. 223), “enfim um sem fim de hipóteses mil!” (p. 223), *id est*, “Quase tudo pode ser um “caso”.” (p. 223)⁴⁰.

Estes autores, inspirados em Creswell (1994) e Mertens (1998), enumeram cinco “características chave” deste método de investigação, a saber: em primeiro lugar, o caso é um “sistema limitado”, com fronteiras, por vezes não clarificadas nem precisas, no que respeita ao tempo, aos eventos ou aos processos, implicando, assim, que o investigador tenha, primeiramente, que definir, claramente e com precisão, as fronteiras do seu “caso”; em segundo lugar, um caso debruça-se sobre “algo”, que importa identificar, com vista a conceder foco e direção à pesquisa; em terceiro lugar, emerge aliado à preocupação de assegurar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso”; em quarto lugar, a pesquisa ocorre num ambiente natural; finalmente, em quinto lugar, o pesquisador utiliza fontes múltiplas de dados e métodos de recolha muito divergentes (Creswell, 1994; Anderson, 1998; Yin, 2002; Coutinho & Chaves, 2002; Stake, 2007; Duarte, 2008), designadamente “observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos

⁴⁰ Sobre a definição de “caso” outros peritos se têm debruçado, nomeadamente Bell (2002) – “[...] pode ser, por exemplo, a introdução de na matéria curricular, ou a forma como uma escola se adapta a um novo papel a desempenhar, ou qualquer inovação ou estado de desenvolvimento numa instituição” (p. 23) -, Stake (2007) - “ O caso pode ser uma criança. Pode ser uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância. O caso é um entre outros.” (pp. 17-18); “Uma criança pode ser um caso. Um professor pode ser um caso. Mas ao seu método de ensino pode faltar a especificidade, a particularidade necessária para ser denominado caso. Um programa inovador pode ser um caso. Todas as escolas da Suécia podem ser um caso. Mas a relação existente entre as escolas, as razões para um ensino inovador ou as políticas da reforma escolar são menos frequentemente consideradas um caso. Estes temas são considerados generalidades em vez de especificidades. O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento.” (p. 18).

[...]” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 224), “site visits [...], participant observation and physical artifacts” (Anderson 1998, p.155).

Em conformidade com Merriam (1988), o estudo de caso consiste na observação pormenorizada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento particular.

Segundo Stenhouse (1990, citado em Gomez, Flores & Jimenez, 1996, p. 92), o estudo de caso é uma abordagem metodológica que engloba a recolha de dados sobre um ou vários casos, bem como a preparação ou a apresentação de um relatório.

Gómez e Cortea (1995) definem o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa através da qual se procura efetuar a análise exaustiva de “um problema, de um tema, de uma pessoa, de um grupo, de uma organização ou de qualquer outra unidade social” (p. 155).

De acordo com Anderson (1998), o estudo de caso é um método de investigação holístico que recorre a diversas fontes de dados com vista à análise ou à avaliação de um fenómeno específico (Anderson, 1998).

O «estudo de caso» é, segundo Yin (2002), o método de pesquisa privilegiado para investigações que apresentam uma questão do tipo «como» e «porquê» sobre fenómenos contemporâneos reais, relativamente aos quais o investigador não possui controlo significativo.

Ponte (1994), por seu turno, considera que um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem determinada, como “um programa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social” (p. 4). Este pretende conhecer, em profundidade, o seu “como” e os seus “porquês”, manifestando a sua unidade e a sua identidade próprias. Trata-se de uma pesquisa que se assume como “particularística”, isto é, que incide, propositadamente, sobre uma situação particular que se supõe ser única em muitas áreas, visando descobrir o que há nela de mais fundamental e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global do fenómeno de interesse.

Em conformidade com Yin (2005), três etapas afiguram-se necessárias à conceção de estudos de caso. Primeiramente, é imprescindível “definir o caso que está a estudar” (p.

383), *id est*, o “tópico” ou “unidade de análise” e o seu subtópico ou contexto social. Essa definição “ajuda enormemente a organizar o estudo de caso” e essa escolha pode manter-se na medida em que se apoiou em perguntas de pesquisa e literatura adequada, mas, depois de coligir os primeiros dados, pode *redefinir-se* o “caso”, o que pode obrigar a rever as perguntas e a literatura de apoio. Em segundo lugar, é fundamental optar por um *single study* (estudo singular de caso) ou por um *multiple-case study* (estudo múltiplo de casos). Todavia, também é preciso decidir se o caso singular é holístico ou tem incluídos sub-casos dentro do caso holístico. A deliberação de recorrer ao estudo singular ou múltiplo é importante, dado que “focar um caso singular obriga a devotar cuidadosa atenção a esse caso” (p. 384), e, no que concerne à escolha de casos múltiplos, Yin sugere: “Ter casos múltiplos pode ajudar a reforçar os achados de todo o estudo – porque os casos múltiplos podem ser escolhidos como *replicações* de cada caso, como comparações deliberadas e contrastantes, ou variações com base em hipóteses”. Em terceiro lugar, e finalmente, é preciso “decidir usar ou não desenvolvimento teórico (*theory development*) para apoiar a seleccionar o caso, desenvolver o protocolo de recolha de dados e organizar as estratégias iniciais de análise de dados”. Yin, a título de exemplo, refere “Uma perspectiva teórica inicial acerca de directores de escola [...] pode propor que os directores de sucesso são aqueles que agem como líderes pedagógicos [...]. Yin acrescenta que um estudo de caso pode tentar “construir, alargar ou desafiar esta perspectiva” (Duarte, 2008, p. 117).

Ponte (1994) afirma que os estudos de caso podem (e devem) ter uma direcção teórica bem definida, que sustente a formulação das respetivas questões, bem como os instrumentos de recolha de dados, e que oriente a análise dos dados. A teoria é, pois, fundamental para nortear a pesquisa, quer no que respeita à recolha de dados, quer no que concerne à sua análise. Segundo este investigador, “[esta] Ajuda a responder a questões como: que coisas observar? Que dados colher? Que perguntas fazer? Que tipos de categorias construir?” (Ponte, 1994, p. 8)

Segundo Merriam (1988), comumente, um estudo de caso inicia-se com hipóteses de trabalho preliminares, que vão sendo reformuladas à medida que a investigação progride. O enquadramento teórico de uma investigação é de tal modo crucial que o seu valor global provém quer das suas características intrínsecas, quer da forma como ele se localiza relativamente a estudos precedentes e alarga os seus resultados.

Yin (2002), referência clássica na literatura deste domínio, distingue três tipos de estudo de caso, o «explanatório» - ou «analítico», nas palavras de Ponte (1994), ou “explicativo”, no discurso de Coutinho e Chaves (2002) -, o «exploratório» e o «descritivo», afirmando que o referido inicialmente pode ser complementado com os dois últimos. O primeiro pretende problematizar o seu objeto, construir uma nova teoria ou confrontá-la com uma teoria previamente existente. O segundo procura obter informação preliminar relativa ao objeto de interesse. Finalmente, o terceiro visa, fundamentalmente, descrever, dizer como é o caso em apreço. Ponte (1994) considera que o estudo de caso “explanatório” ou “analítico” é o que contribui de forma mais expressiva para o desenvolvimento do conhecimento: “Um trabalho exploratório pode ser necessário como estudo piloto de uma investigação em larga escala. Um estudo descritivo pode ser necessário para preparar um programa de intervenção. No entanto, são os estudos de cunho mais analítico os que podem proporcionar um mais significativo avanço do conhecimento.” (p. 8)

Yin (2002) discute quatro tipos de projetos de estudos de caso: projetos de caso único holísticos, projetos de caso único incorporados, projetos de casos múltiplos holísticos e projetos de casos múltiplos incorporados. Antes da recolha de dados, ao se formularem as questões de pesquisa, deve-se decidir se será utilizado um estudo de caso único ou de casos múltiplos. Recorre-se ao caso único quando se trata de um «*caso decisivo* ao se testar uma teoria bem-formulada» (Yin, 2002, p.62) - para se determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se outro conjunto de explicações é mais relevante -, de um «*caso raro ou extremo*» (Yin, 2002) - para documentar e analisar uma lesão ou um distúrbio específico raro - ou de um «*caso revelador*» (Yin, 2002) - para observar e analisar um fenómeno anteriormente inacessível à pesquisa científica -. Os projetos de estudos de casos incorporados verificam-se quando se dá atenção a diferentes subunidades, ao invés dos estudos de casos holísticos, que ocorrem quando se examina apenas a natureza global de um programa, de uma organização, etc..

Os estudos de casos múltiplos contêm mais do que um caso único. As conclusões resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes e, portanto, o estudo é visto como sendo mais robusto (Yin, 2002). Este tipo de estudos de caso, porém, apresenta duas grandes desvantagens: exigir tempo e custos que nem todos quantos pesquisam possuem. A lógica subjacente ao uso de estudos de casos múltiplos é igual à da replicação, por oposição à da amostragem: cada caso é cautelosamente selecionado

de forma a prever resultados semelhantes («replicação literal») ou contrastantes («replicação teórica»).

Bogdan e Biklen (1994) referem dois tipos de estudo de caso: “estudos de caso de organizações numa perspectiva histórica” (p. 90) – os que incidem sobre uma organização particular, ao longo de um dado período de tempo, relatando o seu crescimento, baseando-se o seu estudo, fundamentalmente, em entrevistas com indivíduos que tenham estado ligados com a dita organização, na organização da escola, bem como nos documentos escritos preservados – e “estudos de caso de observação” (p. 90) – aqueles cujo foco recai numa organização peculiar (escola, centro de reabilitação) ou em algum aspeto particular dessa organização (um local específico – sala de aula, sala de professores, refeitório -, um grupo específico de indivíduos – elementos da equipa de basquetebol do liceu, docentes de um departamento académico específico - ou qualquer atividade escolar – plano curricular ou “namoro” -) -, recorrendo-se, preferencialmente, à observação participante enquanto técnica de recolha de dados. Segundo estes autores, acresce que, frequentemente, os estudos de caso que utilizam a observação integram um tratamento histórico do ambiente, o que configura um esforço suplementar de compreensão da situação, verificando-se, assim, uma combinação dos fatores anteriormente citados.

Stake (2007), um clássico nesta área do saber, faz a distinção entre três tipos de estudo de caso: o “*estudo de caso intrínseco*” (p. 19) – frequentemente somos coagidos a aceitar um caso como o objeto a estudar, o que ocorre quando um(a) docente decide investigar um aluno que manifesta dificuldades, quando sentimos curiosidade sobre uma dada atividade, ou quando aceitamos a responsabilidade de avaliar um programa: “O caso está dado. Estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso” (pp. 18 – 19), visando, assim, ao investigador uma melhor compreensão de um caso específico que conte em *si mesmo* o interesse da pesquisa -; o “*estudo de caso instrumental*” (p. 19) - um caso particular é estudado para podermos alcançar um conhecimento mais profundo, uma compreensão global (Stake, 2007), quer dizer, o pesquisador pretende refinar uma teoria, proporcionar conhecimento, funcionando o estudo de caso como um instrumento para compreender outro(s) fenómeno(s), divergente(s) do caso que é examinado -; os “*estudos de caso colectivos*” (Stake, 2007, p. 19) - “[...] é um estudo

instrumental alargado a vários casos, “similares ou não”, escolhidos porque “a sua compreensão levará a um melhor entendimento, até a uma melhor teorização, acerca de uma ainda maior colecção de casos” (Duarte, 2008, p. 120), em suma, o estudioso ambiciona, através da comparação entre vários casos, atingir um conhecimento mais profundo acerca do fenómeno, da população ou da condição.

Segundo Duarte (2008), o *estudo de caso intrínseco* é similar, na obra de Yin, ao *estudo singular* de caso ou estudo holístico, que “implica uma particular e profunda atenção de modo a captar as características holísticas e significativas de um caso.” (p. 115)

De acordo com Yin (2002), os dados recolhidos podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou ambas.

Como sublinham Coutinho e Chaves (2002), na investigação educacional os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa existem em maior número. Porém, estudos de caso há em que os métodos quantitativos e qualitativos se complementam “com toda a legitimidade”. Exemplificando, estes autores declaram que quando o caso corresponde a uma escola ou um sistema educativo, será razoável que o pesquisador recorra a dados numéricos de índole demográfica: “número de alunos, taxas de reprovação, origem social, ou seja, indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque *proporcionam uma melhor compreensão do “caso” específico.*” (p. 225). Na mesma linha, Ponte (1994) afirma que, em educação, os estudos de caso de carácter qualitativo têm-se vulgarizado. Contudo, tal característica não é crucial neste tipo de pesquisa. Pese embora não sejam muito frequentes, podem ser efetuados estudos de caso recorrendo a abordagens essencialmente quantitativas ou de natureza mista. Este investigador exemplifica: “o estudo de uma escola ou de um sistema pode [...] tirar importantes informações de variáveis de natureza demográfica como o número de alunos, as taxas de repetência, a origem social, etc.” (p. 5).

Stake (2007), inspirado no livro de Norman Denzin, titulado *The research act* (1984), considera que o investigador obtém as corroborações necessárias para ampliar a credibilidade das interpretações que faz, recorrendo a um (ou diversos) “protocolos de triangulação” (p. 126): “*triangulação das fontes de dados*” (confrontam-se os dados oriundos de fontes divergentes); “*triangulação do investigador*” (entrevistadores/observadores diferentes pretendem encontrar desvios provenientes da interferência do fator “investigador”); “*triangulação da teoria*” (abordam-se os dados

sob abordagens teóricas e hipóteses distintas); “*triangulação metodológica*”, que é o mais conhecido (o pesquisador procede a novas observações diretas, sustentado em registos antigos, ou realizando várias combinações “inter-metodológicas” – observação, entrevista, análise de documentos, entre outras -).

Também Mialaret (2001), a este propósito, afirma:

Os dados que as situações educativas nos fornecem são simultaneamente de ordem qualitativa e de ordem quantitativa. Não há nenhuma oposição entre elas e seria impensável que um investigador, interessado apenas pelos dados qualitativos, deixasse de lado os dados quantitativos. Inversamente, também um investigador que apenas se interessasse por uma abordagem quantitativa faria uma recolha de dados medíocre. Estes dois subconjuntos de dados (qualitativos e quantitativos) auxiliam-se mutuamente: a investigação sobre a interpretação dos dados qualitativos pode recorrer aos dados quantitativos recolhidos e, inversamente, os dados qualitativos são particularmente úteis – e necessários – para a uma interpretação dos dados quantitativos. De acordo com os momentos, os pontos de vista ou as próprias opções do investigador, este deverá escolher o tipo mais pertinente de dados a recolher e que corresponda melhor à investigação que pretende realizar. (p. 57)

De Bruyne, Herman e De Schoutheete (1975) notam, igualmente, que “embora ele [o estudo de casos] seja, muitas vezes, de natureza qualitativa na recolha e no tratamento dos dados, pode igualmente centrar-se no exame de determinadas propriedades específicas, das suas relações e das suas variações, e recorrer a métodos quantitativos” (p. 212).

Bell (2002) afirma, a este propósito, que apesar da observação e das entrevistas serem os métodos mais comumente usados na abordagem em questão, “nenhum método é excluído” (p. 23).

Yin (2002) define o estudo de caso como uma abordagem empírica, que investiga um acontecimento contemporâneo no seu contexto real, e como uma metodologia de investigação abrangente (baseia-se em diversas provas, convergindo os dados numa triangulação).

O referido autor afirma que o estudo de caso inclui não só diversas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas também duas outras: a observação direta e uma série sistemática de entrevistas.

Duarte (2008), baseado em Yin, menciona que os fatores metodológicos suplementares são similares aos da pesquisa em geral, ou seja, é necessária a *triangulação* das fontes dos dados, para “robustez” da análise. A título de exemplo, refere três situações em que tal ocorre: o cruzamento de documentos com entrevistas e diversos tipos de observação; a integração de explicações rivais ou pontos de vista alternativos para que um estudo se afigure mais convincente; o confronto das previsões, sustentadas nas hipóteses, com as conclusões.

Atentemos, agora, na relação sujeito/objeto na investigação. Por oposição à ideia de observador neutro, sem qualquer interferência no objeto de estudo, associada às abordagens positivistas, emerge a conceção do investigador envolvido a nível relacional com o objeto de pesquisa, aliada às abordagens qualitativas, em geral, e ao estudo de caso, em particular (Meirinhos, 2006). À realidade objetiva da abordagem positivista contrapõe-se, então, a realidade subjetiva do estudo de caso: “[...] o investigador se implica a nível relacional com o objecto de investigação. Estas posições admitem a existência de um papel mais construtivo do sujeito e, conseqüentemente, a existência de uma realidade subjectiva.” (Meirinhos, 2006, p. 194).

Inúmeros autores (Flick, 2004; Rodríguez et al., 1999, Meirinhos, 2006, entre outros) consideram que a observação participante – método interativo de colheita de dados que exige por parte do investigador um comprometimento com os acontecimentos e os fenómenos que observa (Rodríguez et al., 1999) - é um dos procedimentos mais comuns no contexto de uma investigação de natureza qualitativa, a que, de uma forma geral, se associa o estudo de caso. O que resulta deste facto é a inclusão do pesquisador no campo de observação, observando a partir do ponto de vista de um participante, podendo, igualmente, influenciar aquilo que observa, dada a sua participação (Flick, 2004).

Yin (2005) afirma que esta modalidade de observação participante constitui um modo particular de observação no qual o investigador não é apenas um observador passivo, podendo assumir uma diversidade de papéis no estudo de caso e, mesmo, participar em factos a serem investigados, podendo verificar-se graus de envolvimento divergentes

por parte do pesquisador. Dito de outra maneira, o envolvimento do investigador, num mesmo estudo, é variável de acordo com a necessidade e os contextos, podendo, em dada altura, a participação revelar-se baixa e, noutra, mais elevada.

Este método afigura-se como uma tarefa que acarreta alguma dificuldade, na medida em que exige, de certa forma, uma aprendizagem que confira ao investigador a capacidade de desempenhar com sucesso o duplo papel de investigador e de participante.

Yin (2005) atribui à observação participante um grande relevo, pois, segundo ele, “para alguns tópicos da pesquisa, pode não haver outro modo de coletar evidências a não ser através da observação participante” (p. 122). Para este autor acresce, ainda, outra vantagem do aludido método: “a capacidade de perceber a realidade do ponto de vista de alguém de “dentro” do estudo de caso, e não de um ponto de vista externo” (p. 122).

Pese embora o problema da interferência, o envolvimento do investigador tem vantagens, nomeadamente: “uma maior aproximação à realidade dos dados, uma melhor compreensão das motivações das pessoas e uma maior facilidade na interpretação das variáveis do contexto de estudo” (Meirinhos, 2006, p. 195).

Em conformidade com Fragoso (2004), é fundamental analisar-se a interferência, eventualmente, ocorrida e integrá-la na investigação, ao invés de descurá-la ou considerá-la nula.

Diversos peritos neste domínio de investigação, como, por exemplo, Bogdan e Biklen (1994), Vázquez e Angulo (2003) e Lessard-Hébert et al. (2005), afirmam existir um contínuo entre as duas modalidades clássicas de observação, a não participante e a participante, aliás, comprovada por Larson (2007), na sua tese de doutoramento:

Miller and Olson (1998) emphasized that the reality of today’s literacy classroom often requires more participation than originally planned since the researcher often unintentionally assumes the role of technical advisor and computer teacher. I found this to be particularly true in this study; I was undeniably an active participant observer. (p. 88)

De acordo com Ponte (1994), o pesquisador não pode prescindir de analisar os dados, utilizando também o seu próprio ponto de vista. A este propósito, Eisenhart (1988) declara que:

O investigador deve estar envolvido na actividade como um *insider* e ser capaz de reflectir sobre ela como um *outsider*. Conduzir a investigação é um acto de interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais, e as experiências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que ele ou ela trabalha (pp. 103-104)

3.2. As Questões e Objetivos de Investigação

A formulação de boas questões de investigação é, no entender de Stake (1999), uma das tarefas mais difíceis do investigador.

O alargamento e o aprofundamento dos hábitos de leitura, bem como o desenvolvimento da competência leitora parecem estar associados aos CVL, dado que estes permitem motivar os jovens leitores, promovendo compreensão, desenvolvimento da literacia e construção pessoal de sentido (Larson, 2008). A presença das TIC possibilitará igualmente uma reflexão mais profunda sobre as suas respostas de leitor e o desejo por parte dos estudantes em pensarem criticamente e em trabalharem conjuntamente para construir um sentido (Grisham et al., 2006). Nesta medida, parece ser relevante um estudo que possa contribuir para dar resposta de forma sustentada a questões como:

- Quais são os objetivos dos CVL?
- Que recursos tecnológicos integram?
- Que atividades específicas incluem?
- Como participam os membros nesses clubes?
- Quais são as finalidades da sua comunicação?

Assim, destas questões fizemos derivar as que orientam este estudo. Genericamente interessa-nos saber “Como é que os hábitos de leitura e as competências de literacia dos discentes são desenvolvidos no âmbito de um CVL?”, especificamente:

- Que mudanças ocorreram nos comportamentos comunicativos e de leitura dos participantes?
- Que relação existe entre as alterações verificadas e a forma como o clube foi sendo implementado?
- Quais são os indicadores que mostram o sucesso do CVL enquanto comunidade de aprendizagem?
- Qual o papel do professor-moderador na dinamização do clube?

Neste quadro de indagações, teremos como primordiais objetivos identificar e relacionar dimensões do desenvolvimento de competências e de hábitos de leitura. Para a plena consecução destes objetivos gerais, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

1) descrever o Clube Virtual de Leitura quanto:

- aos objetivos que guiam o seu desenvolvimento,
- aos recursos tecnológicos que integra,
- às atividades específicas que inclui,
- aos sujeitos que participam;

2) caracterizar a atividade do CVL quanto:

- aos modos de participação dos seus membros,
- às finalidades de comunicação;

3) tipificar mudanças nos comportamentos comunicativos e de leitura dos participantes, analisando a forma e o conteúdo das participações;

4) relacionar as alterações verificadas com a forma como o clube foi sendo implementado;

5) identificar os indicadores que mostram o sucesso do CVL enquanto comunidade de aprendizagem;

6) caracterizar o papel do professor-moderador na dinamização do clube.

3.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

Visando, nesta secção, explicitar a recolha e o tratamento dos dados da pesquisa, enunciamos o tipo de dados a coligir, a diversidade de instrumentos a que recorreremos, a calendarização dos registos da informação, assim como a análise dos dados.

Os dados coligidos foram de carácter qualitativo e quantitativo, privilegiando-se, contudo, os primeiros. Com efeito, não obstante os estudos de caso se integrem, habitualmente, numa vertente qualitativa, tal facto não inviabiliza a coexistência de perspectivas mais quantitativas, como se referiu anteriormente (Yin, 2002; Coutinho & Chaves, 2002; Ponte, 1994).

Três situações podem emergir da combinação dos métodos qualitativos e quantitativos, segundo Meirinhos (2006), inspirado em Flick (2004):

- Os resultados qualitativos e quantitativos convergem, confirma-se mutuamente e suportam as mesmas conclusões;
- Os resultados centram-se em aspetos diferentes do problema, sendo complementares entre si, conduzindo a um cenário mais completo;
- Os resultados qualitativos e quantitativos são divergentes.

Esta combinação qualitativa-quantitativa, propicia “um conhecimento mais abrangente, melhor e mais completo sobre o problema”.

No caso-objeto de estudo da nossa investigação, os dados quantificáveis advêm, fundamentalmente, das circunstâncias abaixo enunciadas:

- Tratamento das respostas às perguntas do questionário, com vista à caracterização dos alunos-membros do clube;
- Análise das frequências da participação nas atividades, de utilização das ferramentas de comunicação da plataforma (fóruns de discussão), usadas para comunicar e interagir entre os participantes do clube virtual de leitura.

Os dados provêm também da utilização do diário de investigação, fontes documentais e da realização de entrevistas aos alunos envolvidos.

De acordo com Meirinhos (2006), inspirado em Vázquez e Angulo (2003), o pesquisador deve tomar em consideração o formato em que vai recolher os dados, a estrutura e os meios tecnológicos que quer usar.

Consideramos que com os instrumentos de recolha de dados aludidos anteriormente, podemos recolher informação consentânea e diversificada, que, assim, nos permitirá, após a sua análise, responder à nossa questão de investigação.

Visando assegurar a fiabilidade do estudo, recorreremos, como propõe Yin (2002), Stake (2007), bem como Cohen et al. (2008), à “triangulação metodológica” (Stake, 2007). Por isso recorreremos a: questionários, entrevistas (individuais), elaboração de um diário, observação de eventos no CVL e registos eletrónicos (mensagens de *email*, mensagens de fóruns de discussão, mensagens de *chats* entre professor-aluno e aluno-aluno) e recolha de documentos. Estes instrumentos permitem-nos a complementaridade entre métodos quantitativos e qualitativos.

3.3.1. Questionário

Pese embora o questionário não surja associado à investigação de natureza qualitativa, esta técnica de recolha de dados pode apoiá-la.

Nesta investigação, o questionário utilizado foi especificamente elaborado para o efeito (anexo 1), com base em sete outros, apresentados quer em estudos internacionais (IEA, 2005; OECD PISA, 2000; OECD PISA, 2006), quer numa tese de doutoramento (Silva, 2002), quer em dissertações de mestrado (Santos, 1997; Serra, 2006), quer, ainda, na obra de Lajes, Liz, António e Correia (2007).

Concebido com a finalidade de ser respondido no início da pesquisa, teve como objetivo recolher dados que permitissem a caracterização dos estudantes (idade, sexo, níveis /menções obtidos nas áreas curriculares no decurso do ano letivo que frequentavam, grau de instrução e profissão dos pais/encarregados de educação), bem como o levantamento dos seus hábitos de leitura, de utilização do computador e de aplicações interativas e da *Web 2.0*.

Visando minimizar problemas no momento de analisar os dados, optámos, fundamentalmente, por “perguntas de estrutura mais complexa” (Bell, 2002, p. 101). Assim sendo, recorreremos, de acordo com Bell (2002), baseada em Youngman, a questões do tipo “lista”, “categoria”, “escala” e “verbal ou aberta”.

Na formulação das questões tentámos eliminar, tanto quanto possível, fatores como ambiguidade, imprecisão e suposição.

Com vista a saber quanto tempo demoravam os inquiridos a completar o questionário anteriormente referido, bem como eliminar questões que não conduzissem a dados relevantes, testámos o questionário com um grupo semelhante ao que constitui o do nosso estudo, como, aliás, recomenda Bell (2002).

Posteriormente, o questionário foi administrado a todos os membros do CVL.

3.3.2. Entrevista Individual

Uma das fontes de informação mais relevantes nos estudos de caso é a entrevista, de acordo com Yin (2005). Como afirma Stake (1999), o investigador qualitativo tem neste instrumento uma técnica adequada para captar essas realidades diversas. A entrevista, neste nosso estudo, constituiu um ótimo instrumento para captar a multiplicidade de descrições e interpretações que os indivíduos têm sobre a realidade.

Em conformidade com Bogdan e Biklen (1994), no contexto da investigação qualitativa, as entrevistas são passíveis de ser usadas de duas formas: constituindo a estratégia soberana para a recolha de dados, ou complementando a observação participante, a análise documental, entre outras técnicas. Em ambas, recorre-se a ela para coligir dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Embora utilizando designações diversas, quer Grawitz (1993), quer Bogdan e Biklen (1994), quer, ainda, Guerra (2008) distinguem os tipos de entrevista de acordo com os mesmos critérios: a quantidade de informação que a entrevista fornece e o grau de liberdade de resposta proporcionada ao entrevistado. O diagrama que apresentamos na

figura seguidamente reproduzida (Figura 11) expõe as tipologias propostas por Grawitz (1993), Bogdan e Biklen (1994) e Guerra (2008).

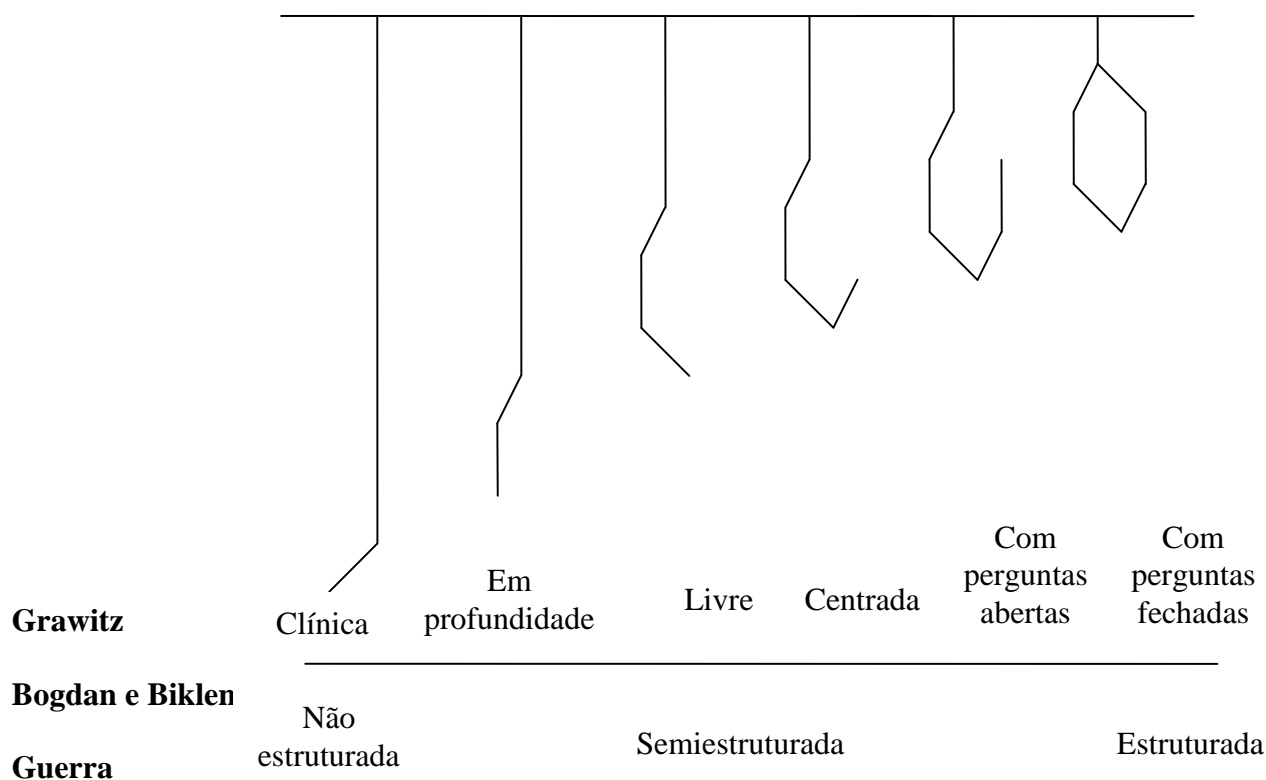


Figura 11. Tipologias de Entrevistas Propostas por Grawitz (1993), Bogdan e Biklen (1994) e Guerra (2008) [Adaptado de Grawitz (1993)].

Atentemos, no diagrama anteriormente reproduzido, ao segmento de reta vertical e ao esboço do polígono, que, progressivamente, se vai fechando, transformando-se num hexágono. O primeiro aspeto representa o nível de profundidade de informações que a entrevista pode proporcionar, o segundo corresponde ao decrescente grau de liberdade de resposta concedida ao entrevistado.

As entrevistas semi-estruturadas têm provocado, em conformidade com Flick (2004), muito interesse e têm sido frequentemente utilizadas, pois a probabilidade dos sujeitos expressarem os seus pontos de vista numa entrevista desenhada de modo relativamente aberto é maior do que numa entrevista estruturada ou num questionário.

Neste modelo de entrevistas, o investigador define os âmbitos acerca dos quais incidem as questões. Como afirmam Vázquez e Angulo (2003), comparadas com as entrevistas estruturadas, as semi-estruturadas não implicam uma especificação verbal ou escrita do tipo de perguntas a formular nem, obrigatoriamente, da ordem de formulação. Flick (2004) assinala algumas vantagens deste tipo de entrevistas sobre as estruturadas: ao invés destas últimas, as primeiras não limitam o ponto de vista do sujeito, pois não impõem quando, em que sequência e como tratar os assuntos.

Pelas razões anteriormente expostas, privilegiámos a elaboração de entrevistas semi-estruturadas individuais, em detrimento das estruturadas ou não estruturadas; tentando garantir que todos os tópicos planeados fossem focados, dando a possibilidade de integrar uma nova questão decorrente da entrevista.

Baseados em Bogdan e Biklen (1994), em Bell (2002), bem como em Guerra (2008), produzimos um guião de entrevista para os alunos envolvidos na experiência (anexo 2), com os seguintes objetivos: descrever o Clube Virtual de Leitura quanto aos objetivos que guiavam o seu desenvolvimento e aos sujeitos que participavam; caracterizar a actividade do CVL quanto às finalidades de comunicação; identificar os indicadores que mostram o sucesso do CVL enquanto comunidade de aprendizagem.

Na preparação do guião da entrevista esforçámo-nos, ao máximo, por evitar a parcialidade, como aconselha Bell (2002). Tivemos, também, presentes as recomendações de Guerra (2008), que refere: “Para dar espaço às formas de narração do entrevistado, o guião é geralmente estruturado em grandes capítulos, desenvolvendo depois perguntas “de lembrança” que apenas são introduzidas se o entrevistado as não referir nas respostas.” (p. 53). Ainda em conformidade com esta autora, um número significativo de guiões apresentam, no fim da entrevista, visando não prejudicar a conversa, uma parte fechada e objetiva com a “caracterização” de alguns aspetos fundamentais para a pesquisa, nomeadamente idade, género de família, datas relacionadas com o guião, etc., razão pela qual optámos também por colocar no final as questões relativas à caracterização dos entrevistados. Outro fator não menos relevante ao qual também atribuímos importância na construção do guião foi ter em conta os objetivos que emergem da problematização, como, aliás, Guerra (2008) sugere.

Assim, os tópicos centrais do guião foram, por um lado, "Participação *online*" e, por outro, "Socialização *online*".

Foram realizadas 16 entrevistas (presencialmente, com recurso ao *chat* do *gmail* ou através de correio eletrónico, sempre que não foi viável fazê-lo da forma inicialmente referida) aos alunos participantes no clube virtual de leitura (os que não faltaram e se dispuseram a responder), registadas, primeiramente, em formato áudio e, posteriormente, transcritas em processador de texto, no caso daquelas que tiveram lugar em presença. Na sequência deste procedimento, procedemos à sua análise tipológica (Guerra, 2008).

3.3.3. Diário

Tendo em conta a vulnerabilidade da nossa memória, o diário é um excelente instrumento, pois regista, de forma diacrónica, o processo de investigação, revelando quer os dados formais e precisos da realidade concreta, quer as preocupações, decisões, fracassos, sensações, valores do pesquisador e do próprio processo, isto é, reconhece o próprio investigador e capta a investigação no seu contexto (Vázquez & Angulo, 2003).

Para Rodríguez et al. (1999), o diário é um instrumento reflexivo e de análise, onde o investigador regista as notas de campo e as suas reflexões sobre o que presencia.

De acordo com Anabela Pereira (2004), inspirada em Lessard-Hérbert, et al. (1990), os diários individuais são um método “onde os participantes registam as suas actividades e percepções” (p. 54), propiciando uma rica fonte de investigação, com elevada validade ecológica, dado que são redigidos no ambiente natural onde os participantes estão a trabalhar.

O nosso diário foi elaborado a partir de uma folha não estruturada, com vista ao registo de incidentes e episódios considerados pertinentes no curso da investigação. Foi utilizado durante todo o tempo do desenvolvimento da investigação, quer dizer, desde a implementação do clube virtual de leitura até ao seu encerramento. Nele foram registados casos como as conversas entre professor-aluno no sentido de estimular a sua participação, a frequência de participações, reflexões sobre os eventos observados, nomeadamente a adesão às atividades, etc..

3.3.4. Registos Eletrónicos

De acordo com Meirinhos (2006), o recurso a registos eletrónicos como fonte de informação é algo muito recente e consequente da utilização da tecnologia informática. Nesta pesquisa, os registos eletrónicos constituem uma fonte crucial de dados para análise.

O recurso aos registos eletrónicos foi, igualmente, considerado neste estudo, tendo sido efetuados a partir do blogue criado para desenvolver o clube. Mensagens de *email* dos alunos para a professora-tutora, da docente-moderadora para os discentes, utilizando o *email* de cada um; comunicação através dos fóruns; comunicação através dos *chats* foram, pois, os registos eletrónicos a que recorremos para dar cumprimento a objetivos como caracterizar os modos de participação dos membros do clube, descrever o papel do professor-moderador, por exemplo.

3.3.5. Fontes Documentais

O recurso a fontes documentais associadas à temática é uma estratégia básica num estudo de caso.

Para caracterizar o meio onde a escola em estudo se insere, o estabelecimento de ensino em causa, os alunos-unidade de análise e o projeto do CVL, utilizámos as seguintes fontes documentais: o projeto educativo do agrupamento de escolas M (PEAEM), o projecto curricular de turma (PCT), a proposta do projeto do clube, bem como a legislação relacionada com a promoção da leitura no terceiro ciclo.

3.4. Calendarização do Registo da Informação

A calendarização do registo da informação realizou-se em conformidade com a tabela abaixo (Tabela 4).

Tabela 4

Calendarização do Registo da Informação

Instrumentos	Momento de aplicação
Diário	Utilizado durante todo o curso da investigação, quer dizer, desde a implementação do clube virtual de leitura até ao seu encerramento.
Observação	
Fontes documentais	Foram analisadas durante o desenvolvimento do clube e em momentos posteriores ao termo do mesmo.
Questionário	Respondido na primeira aula presencial, anterior à implementação do clube.
Entrevista individual	Realizada na fase final do desenvolvimento do CVL.
Registos eletrónicos	As diversas modalidades de registos eletrónicos foram realizadas automaticamente pela tecnologia utilizada, o blogue, sempre que algum utilizador recorreu a alguma das suas ferramentas.

Rodríguez et al. (1999), que consideram a análise de dados como uma das tarefas mais atrativas e fecundas no contexto do processo de pesquisa, definem a análise de dados enquanto um conjunto de manipulações que envolvem transformação, operação, reflexão e comprovação que o investigador deve realizar sobre os dados, visando obter significados importantes, no que concerne à questão de investigação. Vásquez e Angulo (2003), por seu turno, defendem que a análise de dados não é um processo linear, mas, antes, contínuo e interativo, incluindo reflexão, combinação, contraste e transformação, com o intuito de extrair significados relativos à investigação.

Segundo Vasquez e Angulo (2003), cada pesquisador tem de definir os seus próprios processos e estratégias para que estas sejam rentáveis e profícuas e para que os seus resultados possam ser revistos por outros investigadores e defendidos publicamente.

A quantificação e a análise estatística (ferramentas analíticas) podem ser usadas pelo investigador no trabalho com dados qualitativos e podem ser utilizadas, conjuntamente, com outras ferramentas qualitativas (Rodríguez et al., 1999).

Os dados coligidos quantificáveis foram analisados, recorrendo-se à folha de cálculo Excel. Os dados qualitativos, por seu turno, foram submetidos a análise tipológica de Guerra (2008).

Esta autora considera que "em metodologia qualitativa, a realização de análises tipológicas é o método por excelência" (p. 77). Segundo ela:

O estabelecimento de uma tipologia é uma operação básica da análise de conteúdo e consiste em ordenar os materiais recolhidos, classificá-los segundo critérios pertinentes, encontrar as dimensões de semelhanças e diferenças, as variáveis mais frequentes e as particulares. [...] A construção de tipologias por semelhança, que consiste em reagrupar por critérios de proximidade de conteúdo (os sujeitos, os fenómenos, as opiniões, etc.) em agrupamentos exclusivos, isto é, as dimensões não são cumulativas [...] (p. 78)

As tipologias emergiram quer de múltiplas situações relacionadas, quer nos conhecimentos oriundos da pesquisa bibliográfica. A definição da questão de investigação e das respetivas proposições orientadoras, bem como da unidade de análise, facilitou a estruturação das tipologias centrais. Esta estruturação foi progredindo à medida que o estudo evoluía e se ia adquirindo conhecimento e experiência, através do contacto com os alunos e com os dados recolhidos.

Foram definidas seis tipologias essenciais: aprendizagem individual (dos "processos metacognitivos"/de "estratégias corretivas"); desenvolvimento de sociabilidades (prazer, diversão e convívio; aprendizagem colaborativa); promoção de hábitos de leitura; motivação; "relação de grupo" e "relação com o texto".

Capítulo 4: Apresentação e Análise de Resultados

Na secção anterior, apresentámos o problema, bem como o seu enquadramento e a metodologia, fundamental para a apresentação e discussão dos dados a que se procede neste capítulo.

O presente capítulo é constituído por cinco partes. Na primeira, damos conta do percurso seguido na recolha de dados. Na segunda, caracterizamos o meio em que o agrupamento se insere, por recurso à informação disponível no seu Projeto Educativo. Na terceira, retratamos os membros do clube virtual de leitura, considerando-se a análise do Projeto Curricular de Turma e dos questionários (anexo 1). Na quarta, caracteriza-se o projeto CVL, tendo-se em consideração o diário de investigação, os relatórios elaborados pela docente responsável pelo projeto, bem como os registos *online*. Finalmente, na quinta, expõem-se os contributos do clube nos hábitos de leitura e competências leitoras dos seus membros, cruzando-se os dados obtidos nas entrevistas (anexo 2), nos registos *online*, assim como no diário de investigação.

4.1. Percurso de Recolha de Dados

No seguimento das propostas discutidas no capítulo anterior, primeiramente, consultámos alguns documentos relativos à escola em que se desenvolveu o projeto (Projeto Educativo do Agrupamento - PEA), assim como à turma implicada no mesmo (Projeto Curricular de Turma - PCT - do 8º 1^a⁴¹) e ao projeto do Clube Virtual de Leitura, os quais nos propiciaram informação útil relativa à caracterização da instituição escolar e do seu meio envolvente, dos sujeitos e do projeto CVL.

Posteriormente, aplicámos o questionário por nós elaborado (anexo 1), descrito no capítulo anterior.

De seguida, observámos a participação dos alunos envolvidos e os registos eletrónicos, inserindo-os no diário de investigação.

⁴¹ A turma possui, naturalmente, uma designação diversa da que aqui apresentamos.

Finalmente, após elaborarmos o guião de entrevista (anexo 2), explanado na secção anterior, entrevistámos 16 discentes. Na sequência deste procedimento, transcrevemos as entrevistas e procedemos à sua análise tipológica (Guerra, 2008).

Os dados foram recolhidos durante o ano letivo 2009 e 2010, através da análise dos documentos supracitados, da aplicação dos questionários, da realização das entrevistas, da observação, dos registos eletrónicos e da elaboração do diário, no âmbito do projeto CVL de um estabelecimento de ensino público, localizado em Lisboa, que leciona terceiro ciclo.

4.2. Caracterização do Meio em que o Agrupamento de Escolas se Insere

No que respeita à caracterização do meio em que está integrado o agrupamento onde se insere a escola estudada, apurámos, a partir do seu projeto educativo (PE), datado de 2006, que o agrupamento se localiza na freguesia de Marvila, que fica situada na zona oriental de Lisboa, delimitada, a norte, pelas freguesias de Alvalade e S. João de Brito, a sul, pelo rio Tejo (Mar da Palha), a oriente, pela freguesia de Sta. Maria dos Olivais e, a ocidente, pelas freguesias do Beato e Alto Pina.

A freguesia de Marvila é, no que concerne ao número de habitantes, "a 4ª maior das 53 freguesias de Lisboa: possui 38.767 habitantes, espalhados pelos 6,29 km² de área" (PE, p. 6). A população mais antiga é procedente, em grande parte, da Beira Alta e Alto Douro. A indústria local integrou essa emigração, conduzindo ao incremento de bairros de barracas, nomeadamente o Bairro Chinês, o Bairro do Camboja, o Pátio Israel, entre outros. Os bairros mencionados desapareceram em 2001, tendo sido substituídos por bairros sociais, encarados como guetos durante anos, imagem que se está a modificar. Entre 1999 e 2002, assistiu-se à edificação de novos blocos de habitação social.

O evento da Expo 98 fez despontar habitação já com alguma qualidade. O termo da guerra colonial e a necessidade de mão-de-obra barata para a construção civil foram responsáveis pela concomitância de população de todos os continentes do mundo, mormente a oriunda dos continentes europeu e africano. Atualmente, uma percentagem de habitantes superior a 50% é já natural da capital portuguesa. Entre os residentes, 54,1% possuem entre 25 e 64 anos e, no que respeita à qualificação académica, 18%

não sabem ler/escrever; 32% concluíram o 1º ciclo do ensino básico completo; 14%, o 2º ciclo do ensino básico completo; 20%, o 3º ciclo do ensino básico completo; 12%, o ensino secundário completo; 0,4%, o curso médio completo; 12%, o curso superior completo.

A profissão predominante dos encarregados de educação da totalidade das escolas do agrupamento «situa-se na área de “empregados de limpeza”, profissões socialmente desvalorizadas» (PE, p. 6). Um número elevado de desempregados é constituído por mulheres jovens, que estarão, provavelmente, à procura do primeiro emprego, «possuindo níveis de escolaridade baixos e talvez com expectativas de profissões melhores do que as que têm as pessoas mais velhas que habitam na mesma freguesia» (PE, p. 6). A população residente identificou como problemas cruciais que afetam a sua área de residência «a toxicodependência, o desemprego e o vandalismo» (PE, p. 6). As razões apontadas para o insucesso escolar ("elevada no escalão etário dos 15 aos 19 anos" – PE, p. 6) são, essencialmente, «a falta de apoio familiar/ambiente familiar degradado e falta de hábitos de estudo» (PE, p. 6).

No que concerne à descrição do estabelecimento de ensino, podemos verificar, segundo o que está registado no documento aludido, que um dos problemas "considerados prioritários pelo Conselho Pedagógico, em reunião de 11.10.2006, de acordo com o parecer da Assembleia do Agrupamento" (PE, p. 13) é o insucesso, que afeta os três ciclos do agrupamento em que se insere a escola frequentada pela turma que constitui o nosso objeto de estudo - primeiro, segundo e terceiro -, para o qual são apresentadas onze "causas", das quais destacamos duas, nomeadamente o "Não domínio das estratégias leitoras" (PE, p. 13) e a "Falta de domínio das técnicas de estudo" (PE, p. 13). Estas duas causas, por sua vez, emergem associadas a dois "Fundamentos (Sustentação)" (PE, p. 13): "Incompreensão do que lêem" (PE, p. 13) e "Não utilização de técnicas de estudo" (PE, p. 13). Ao "problema" mencionado acresce um outro que importa ainda ao nosso estudo, pese embora não tenha sido encarado como prioritário pelos órgãos referidos do agrupamento em questão, na data supracitada, designadamente a "Deficiente ou inexistente formação de docentes ao nível [...] das TIC", no âmbito das escolas dos três ciclos do agrupamento, para o qual foram identificados, como causa, as "Dificuldades no domínio das TIC por parte de alguns docentes" e, como fundamento, a "Pouca utilização das TIC como recursos educativos".

4.3. Caracterização dos Membros do CVL

4.3.1. Os Sujeitos no Projeto Curricular de Turma

Quanto à caracterização dos membros do CVL que integram o nosso objeto de análise, 26 discentes que frequentam o oitavo ano da escola básica do terceiro ciclo do Agrupamento atrás caracterizado, constatámos, através do seu projeto curricular de turma, não se verificar um grande desfasamento relativamente ao retrato do agrupamento, constante no PEA. A formação académica dos progenitores é baixa, como se evidencia nos gráficos 1 e 2, a seguir reproduzidos (53% dos pais e 62% das mães nem sequer concluíram o 3º ciclo).

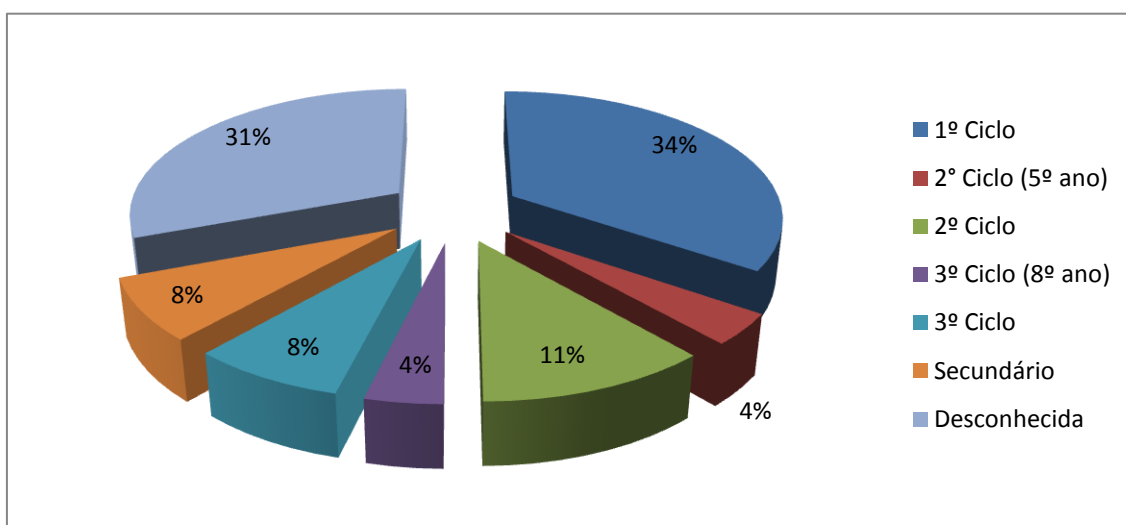


Gráfico 1. Formação Académica dos Pais (PCT).

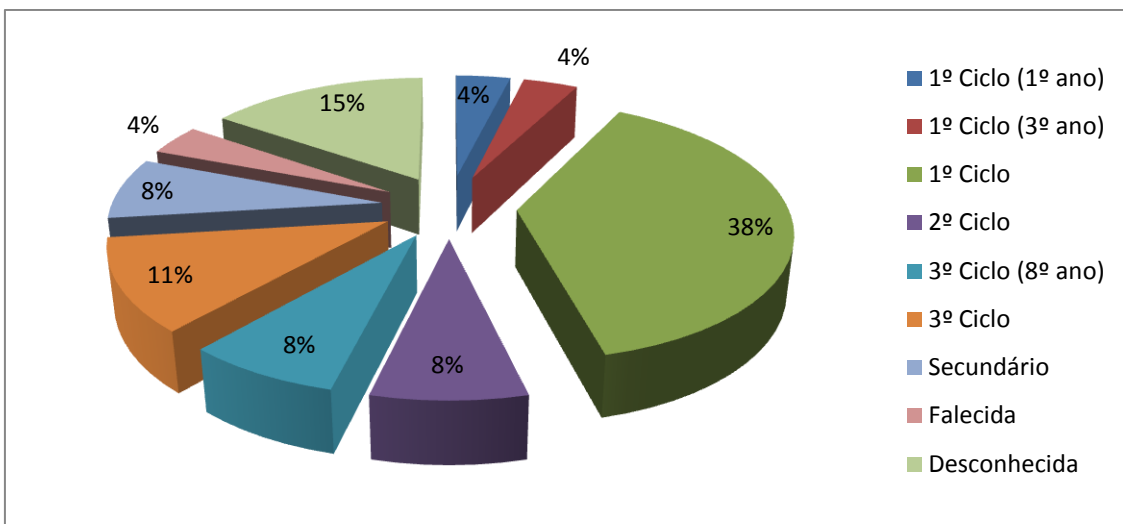


Gráfico 2. Formação Académica das Mães (PCT).

A profissão dos progenitores é não especializada (86% dos pais e 65% das mães), existindo um número considerável de pais desempregados (9% dos pais e 27% das mães), como está patente nos gráficos 3 e 4.

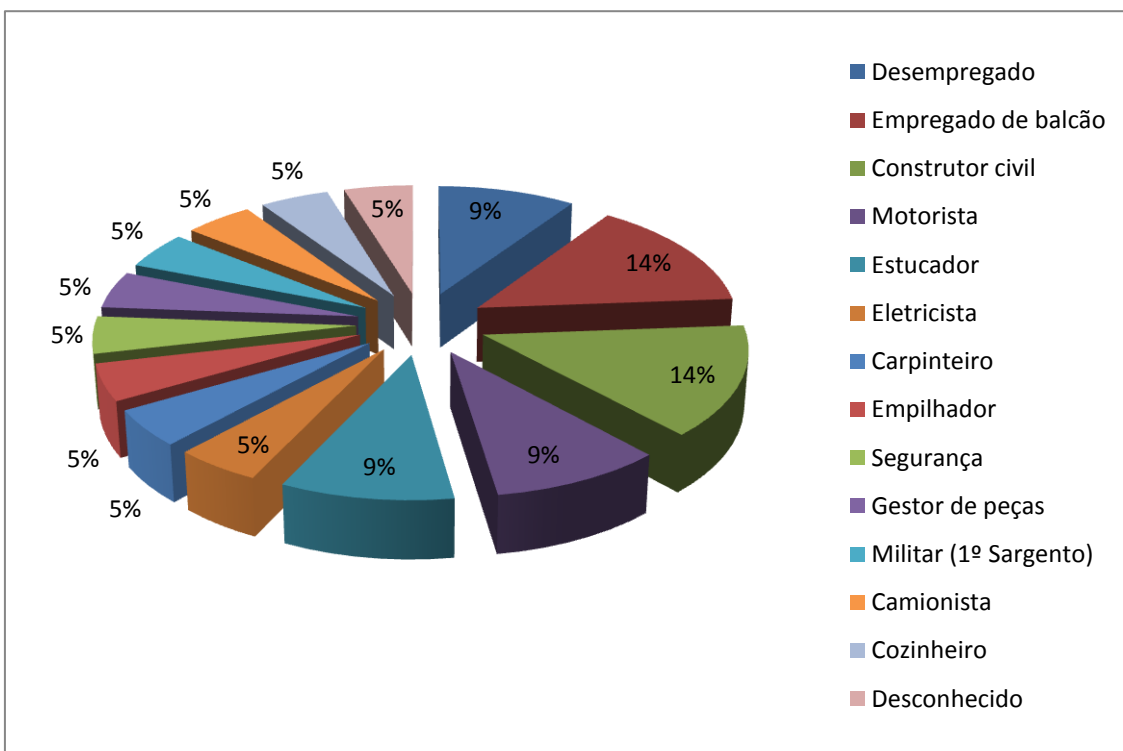


Gráfico 3. Profissão dos Pais (PCT).

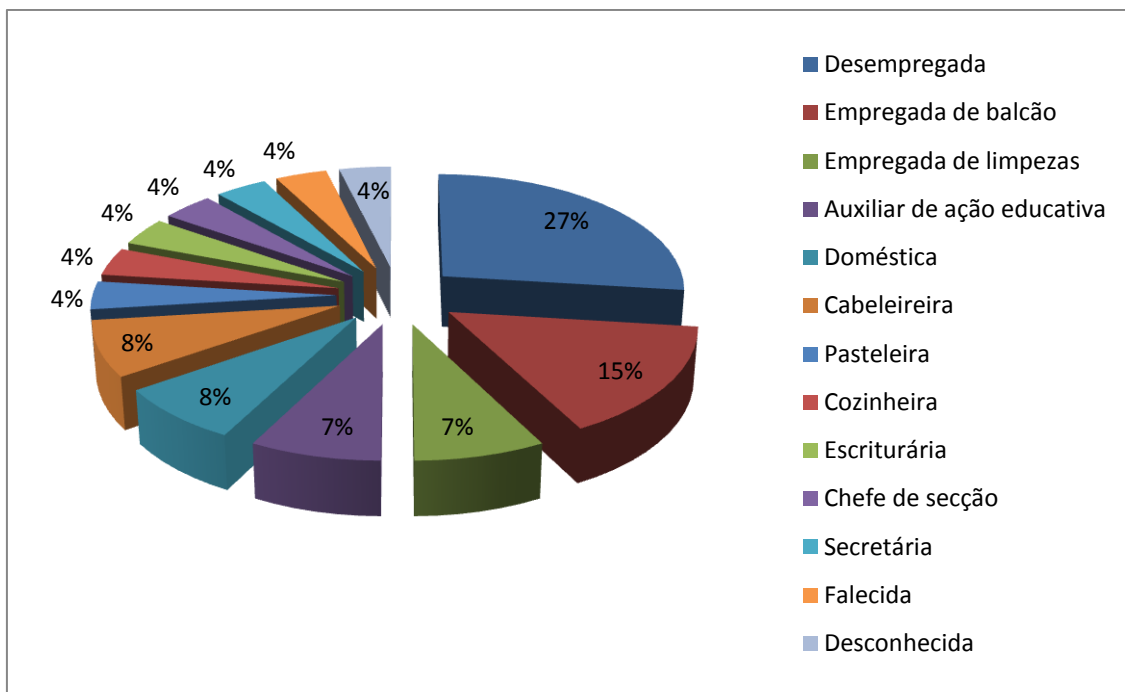


Gráfico 4. Profissão das Mães (PCT).

Ademais, um número considerável de discentes (35%) apresenta, pelo menos, uma retenção no decurso do seu percurso escolar, como podemos observar no Gráfico 5, e como se pode ler no PCT; "Existe um grupo significativo de alunos [65%] que mostra **dificuldades em comunicar de forma correcta e adequada.**" (PCT, p. 11); "Existe um grupo de alunos [65%] que mostra **dificuldades em recolher autonomamente informação.**" (PCT, p. 11); "Existe um grupo de alunos [46%] que mostra **dificuldades em transformar a informação em conhecimento.**" (PCT, p. 11); "Existe um grupo de alunos [58%] que mostra **dificuldades em dominar metodologias de estudo.**" (PCT, p. 11).

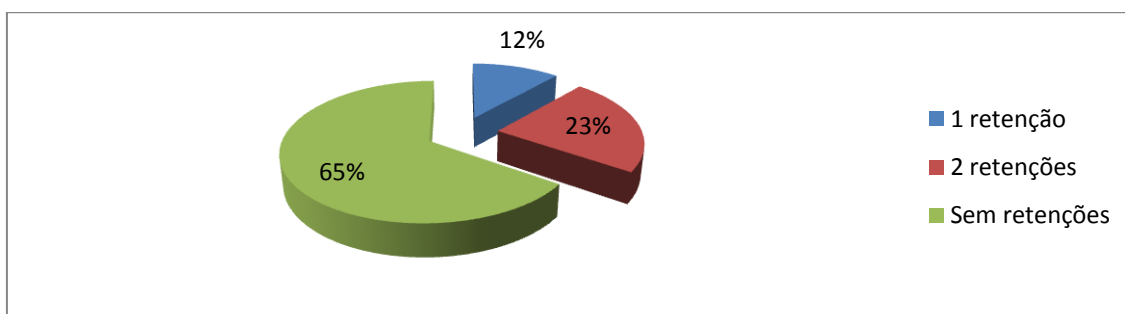


Gráfico 5. Retenção dos Discentes (PCT).

4.3.2. Os Sujeitos a Partir dos Questionários

Por meio do questionário elaborado e aplicado por nós, no início da investigação, recolhemos dados que permitiram, igualmente, a caracterização dos estudantes (idade, sexo, níveis/menções obtidos nas áreas curriculares no decurso do ano letivo que frequentavam, grau de instrução e profissão dos pais/encarregados de educação), bem como o levantamento dos seus hábitos de leitura, de utilização do computador e de aplicações interativas e da *Web 2.0*, tal como nos tínhamos proposto.

Dos 24 alunos que responderam ao questionário (tinham sido convocados 26, faltaram porém 2), verificámos que a maioria se encontra na faixa etária dos 13 - 15 anos (88%), como se pode constatar no Gráfico 6 a seguir apresentado.

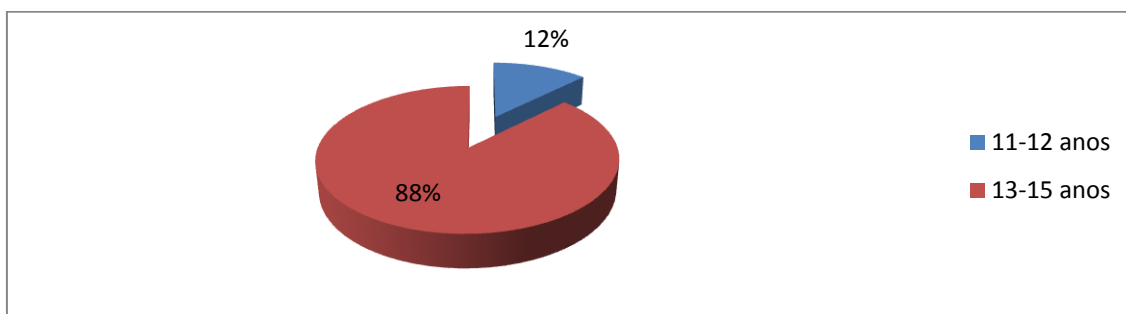


Gráfico 6. Idade dos Inquiridos.

No que respeita ao sexo, apurámos, como se pode ver a seguir, no Gráfico 7, existir uma distribuição relativamente equilibrada - 58% dos discentes são do sexo feminino e 42%, do masculino.

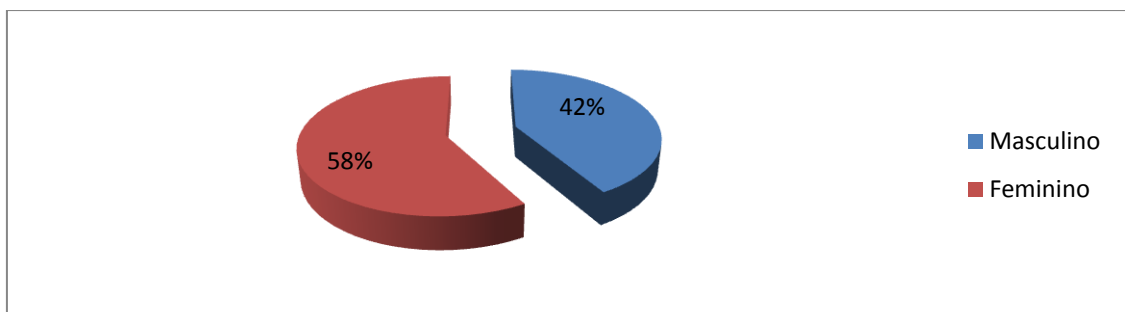


Gráfico 7. Sexo dos Inquiridos.

Quanto ao grau de instrução dos pais, constatámos que: um número significativo de pais (46%) concluiu o primeiro ciclo do ensino básico; a maioria dos pais não ultrapassou o terceiro ciclo do ensino básico (88%); apenas um pai (4%) concluiu o ensino secundário e outro (4%) - padrasto referido em vez do pai - obteve o grau académico de licenciatura (Gráfico 8).

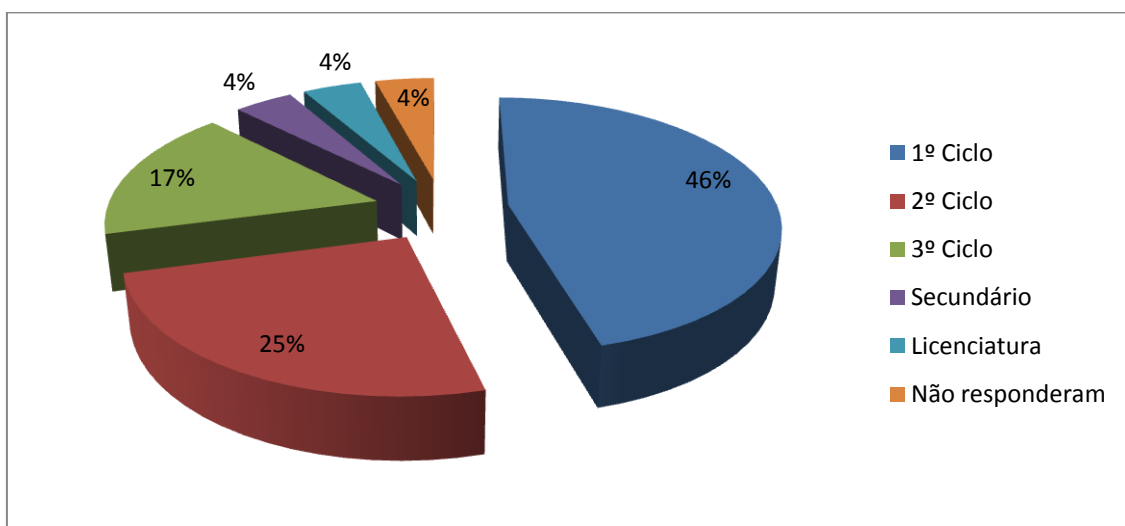


Gráfico 8. Grau de Instrução dos Pais.

No que concerne ao grau de instrução das mães, conclui-se (Gráfico 9): um número expressivo de mães (42%) concluiu o primeiro ciclo do ensino básico; apenas quatro mães (17%) ultrapassaram o terceiro ciclo do ensino básico, concluindo o ensino secundário; nenhuma obteve o grau de licenciada ou outro superior.

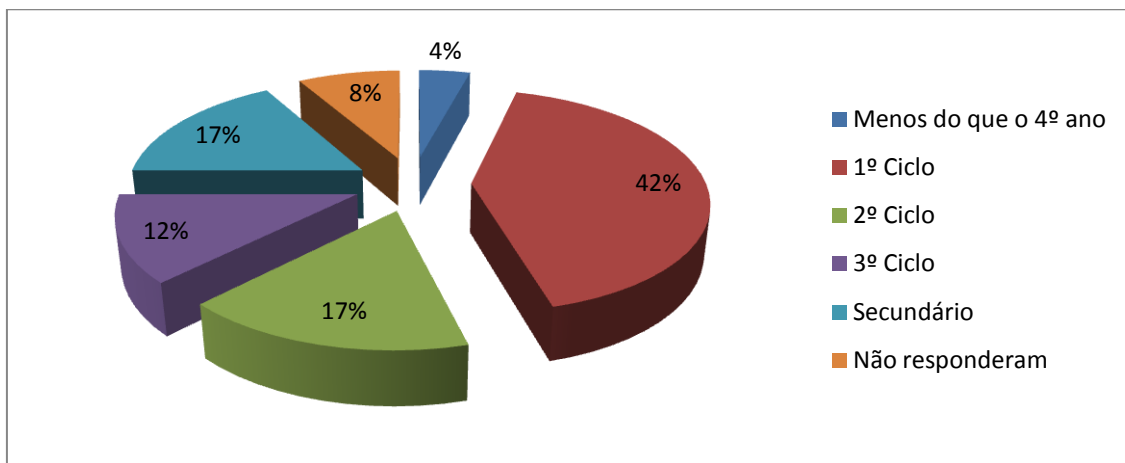


Gráfico 9. Grau de Instrução das Mães.

Acrescente-se ainda a este propósito que somente um sujeito não vive com os pais, em conjunto ou separadamente, tendo, por esse motivo, indicado o grau de instrução do seu encarregado de educação: "Menos do que o 4º ano".

Relativamente às práticas de leitura dos alunos em suporte papel, constatamos que a maioria dos alunos (67%) considera que não lê bastante e um número significativo (42%) exprime que gostaria de ler mais, como está bem patente no gráfico seguidamente apresentado (Gráfico 10). Com estes dados percebemos que os alunos não rejeitam totalmente a leitura, ao contrário do que podíamos pensar, parecendo que o terreno é propício para fomentar estes hábitos e estas práticas.

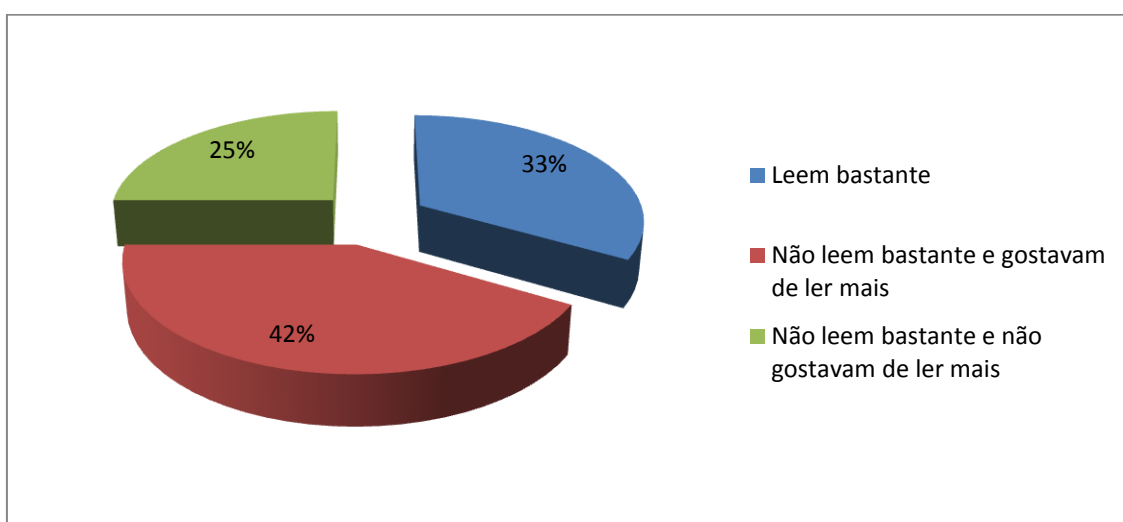


Gráfico 10. Frequência de Leitura em Papel Segundo os Alunos.

Como se pode comprovar na Tabela 5, a seguir, a maioria dos discentes (62%) declara que leria mais, se utilizasse a *Internet* para falar/jogar sobre os livros, o que vai ao encontro das declarações de Gambrel (2006), como vimos no capítulo 1: “It is no surprise that many students find technologically mediated reading [...] to be highly motivating and engaging” (p. 289). Outras condições igualmente potenciadoras do aumento da frequência da leitura na perceção dos alunos são por eles indicadas: ter mais prazer em ler (44%), ter que fazer trabalhos que envolvam a leitura (44%), haver mais gravuras nos livros (37%), ter menos dimensão textual - "As histórias fossem mais pequenas" - (37%), ter mais tempo (31%), ser mais fácil ler (31%), ter bibliotecas mais à mão (19%), saber escolher o que ler (12%), ter professores mais encorajadores (6%), ter pais mais encorajadores (6%). Exceto ter mais prazer em ler, que nunca poderá ser resultado de uma ação extrínseca, e por outro lado os textos serem mais pequenos e haver mais gravuras, o que se compreende dado o nível etário dos inquiridos, é curioso,

por exemplo, que 44% dos alunos reconheça que poderia ter mais trabalho em desenvolver a leitura, prática que é inclusivamente apontada por vários estudos internacionais como realmente eficaz (Shiel, 2002). O facto de 62% dizerem que leriam mais se fosse através da *Internet* mostra a relevância do trabalho com recursos como este clube virtual de leitura.

Tabela 5

Condições Necessárias para o Aumento da Frequência da Leitura Segundo os Alunos

Itens	Percentagem
Usar a <i>Internet</i> para falar/jogar sobre livros	62%
Ter mais prazer em ler	44%
Ter que fazer trabalhos que envolvam a leitura	44%
Haver mais gravuras nos livros	37%
Ter menos dimensão textual - "As histórias fossem mais pequenas"	37%
Ter mais tempo	31%
Ser mais fácil ler	31%
Ter bibliotecas mais à mão	19%
Saber escolher o que ler	12%
Ter professores mais encorajadores	6%
Ter pais mais encorajadores	6%

Em conformidade com o Gráfico 11, seguidamente apresentado, metade dos estudantes (50%) afirma que talvez lessem mais, se os seus amigos lessem mais e se os seus pais os encorajassem mais a ler, o que vai ao encontro de últimos estudos de práticas de leitura dos estudantes portugueses (Lages et al., 2007), que mostram como a prática de leitura é cada vez uma prática menos solitária e cada vez mais uma prática social, de grupo.

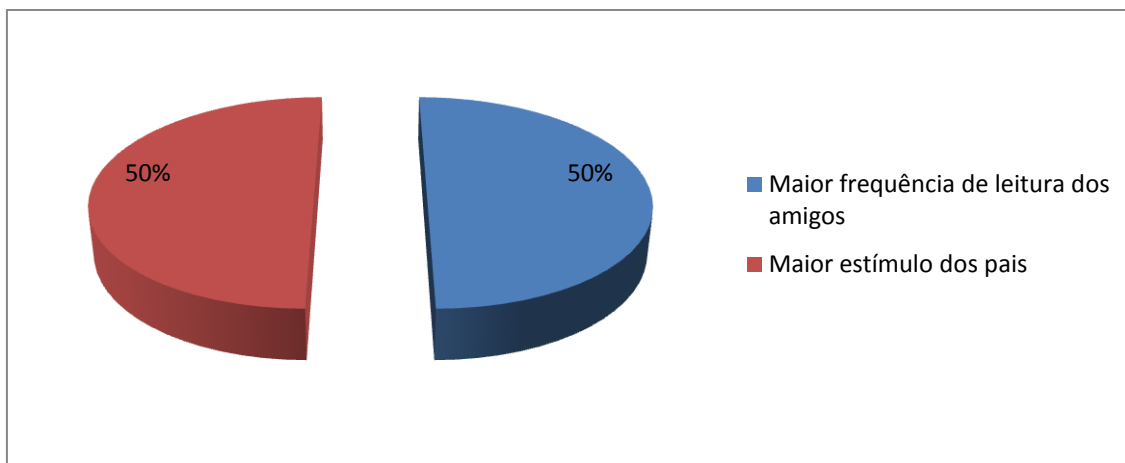


Gráfico 11. Condições Prováveis para o Aumento da Frequência de Leitura Segundo os Alunos.

Como se pode concluir a partir da tabela seguidamente reproduzida (Tabela 6), a maioria dos estudantes lê, fundamentalmente, por obrigação, quer seja de natureza escolar - "Ler como parte das actividades escolares obrigatórias" -. Ainda assim um número significativo de alunos menciona que algumas vezes lê com o intuito de descobrir coisas que quer aprender. 15 alunos (62%) referem fazê-lo muitas vezes -, quer de cunho familiar -"Ler em voz alta para os seus familiares", *id est*, irmãos mais novos e/ou progenitores com parca formação académica - 14 discentes (58%) mencionam fazê-lo "Algumas vezes" -, ou por curiosidade/necessidade, com o intuito de "descobrir coisas que quer aprender" - 14 alunos (58%) declaram fazê-lo.

Tabela 6

Motivos Subjacentes ao Ato de Ler Segundo os Alunos

Itens	Percentagem
Obrigação escolar	62%
Obrigação familiar	58%
Curiosidade/necessidade	58%

Nenhum aluno, no momento da aplicação do questionário, era sócio de qualquer clube de livros/leitura.

Quanto aos géneros de textos referidos, a maioria dos alunos (54%) declara gostar mais de ler "Aventuras/*Western*". Um número significativo de discentes manifesta gostar de ler "Ficção científica/histórias com magia" (46%), bem como "Livros juvenis" (42%) e "Banda Desenhada" – 42% - (Tabela 7). Não há “surpresas” relativamente aos textos que estes jovens, muito influenciados pelo cinema, preferem, mas os dados apontam caminhos para o desenvolvimento do Clube Virtual de Leitura que terá que ser mais independente do programa escolar.

Tabela 7

Preferências: Géneros de Livros Segundo os Alunos

Itens	Percentagem
Aventuras/ <i>Western</i>	54%
Ficção científica/histórias com magia	46%
Livros juvenis	42%
Banda Desenhada	42%

No que respeita às estratégias utilizadas enquanto os alunos leem (para obter informação)/estudam, verificámos que a maioria dos alunos diz não elaborar, sistematicamente, esquemas da matéria (75%), assim como diz não tentar, frequentemente, fazer sínteses pessoais do que vão lendo/estudando (58%), dizem também não recorrer, com frequência, ao dicionário ou a enciclopédias, quando se

deparam com palavras desconhecidas – 58% - (Tabela 8).

Tabela 8

Estratégias Utilizadas Enquanto Leem/Estudam Segundo os Alunos

Itens	Porcentagem
Não elaboram, sistematicamente, esquemas da matéria	75%
Não tentam, frequentemente, fazer sínteses pessoais do que vão lendo/estudando	58%
Não recorrem, com frequência, ao dicionário/enciclopédia, quando se deparam com palavras desconhecidas	58%

No que respeita à caracterização dos alunos enquanto utilizadores de computador, constata-se que metade dos estudantes inquiridos (50%) utiliza o computador há 5 ou mais anos, como se constata no gráfico abaixo (Gráfico 12).

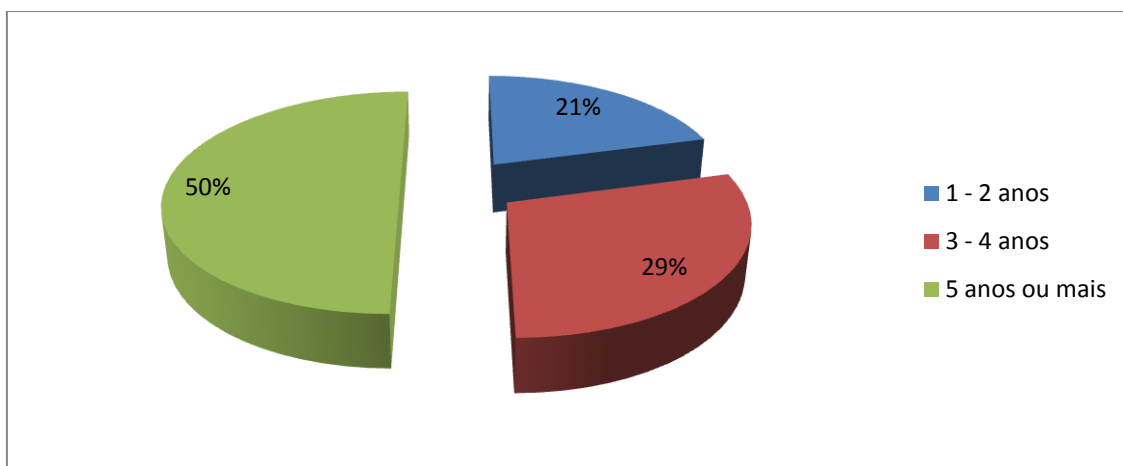


Gráfico 12. Tempo de Utilização do Computador Segundo os Alunos.

Quase a totalidade dos estudantes (99%) utiliza computador em casa quase todos os dias. Metade dos participantes (50%) recorre a ele uma ou duas vezes por semana na

escola. Um número considerável (37%) usa-o uma vez por mês ou por tempo inferior noutros locais (Tabela 9). Esta turma mostra como o computador é algo tão natural como a esferográfica, incluindo-se na categoria de "nativos digitais", o que aliás se confirmará posteriormente também nas finalidades de utilização. Abre-se, assim, um terreno propício à nossa opção didática, o Clube Virtual de Leitura.

Tabela 9

Frequência de Utilização do Computador Segundo os Alunos

Itens	Percentagem
Em casa quase todos os dias	99%
1 ou 2 vezes por semana na escola	50%
1 vez por mês ou por tempo inferior noutros locais	37%

No que se refere às finalidades da utilização do computador por parte dos inquiridos, apurámos (Tabela 10) que a maioria usa-o para "Comunicar, participando em grupos de discussão (*chat rooms, Messenger...*)" - 92% -, para "Comunicar, usando o correio eletrónico, *blogs, hi5*["My space", "Skype", adicionado por alguns discentes]" (83%) e para jogar (67%).

Tabela 10

Finalidades da Utilização do Computador Segundo os Alunos

Itens	Percentagem
Comunicar, participando em grupos de discussão	92%
Comunicar, usando o correio eletrónico, <i>blogues, hi5</i> , "My space" e "Skype"	83%
Jogar	67%

Um número expressivo de estudantes (46%), mais de uma vez por semana, diz ler blogues na *Internet*. Ademais, um número relevante de discentes (46% e 42%, respectivamente), afirma que algumas vezes no mês, lê revistas, bem como dicionários/enciclopédias em formato digital na *Internet* (Tabela 11).

Tabela 11

Frequência de Leitura na Internet (Questionário)

Itens	Porcentagem
Mais de 1 vez por semana, leem blogues	92%
Algumas vezes no mês, leem revistas	46%
Algumas vezes no mês, leem dicionários/enciclopédias em formato digital	42%

4.4. Caracterização do Projeto CVL: Das Intenções à Concretização

O projeto CVL, de acordo com a proposta de clube apresentada em Conselho Pedagógico, inscrevia-se no Plano Nacional de Leitura, que sugere a “Organização de clubes que proporcionem momentos de leitura entre pares”, e era adaptado do *Clube de Leitura*, implementado pelo Instituto Camões.

Destinava-se a promover a leitura, a reflexão, a discussão e a troca de ideias a partir de um texto/livro, visando, desse modo, o fomento de hábitos de leitura, o desenvolvimento da competência de leitura, bem como o espírito crítico, avaliados como deficitários no que respeita à população estudantil do Agrupamento de Escolas frequentado pela turma-objeto de estudo (segundo o seu Projeto Educativo, como já apresentámos atrás).

Propunha-se como docente responsável do Clube em projeto uma professora do grupo de recrutamento 300, a mesma que compusera a proposta.

Pressupunha-se como principal público-alvo os estudantes do terceiro ciclo do Agrupamento de Escolas já caracterizado. No entanto, a iniciativa era de participação livre e dirigia-se a todos os interessados, quer frequentassem ou não o agrupamento.

No que respeita ao seu funcionamento, previa-se que este decorresse entre outubro de 2009 e Junho de 2010.

O seu desenvolvimento far-se-ia a partir de textos/livros escolhidos pelos alunos. Os participantes seriam convidados a colaborar na escolha do texto/livro que seria discutido posteriormente. Essa escolha processava-se do seguinte modo: apresentados, em alternativa, dois excertos sem menção de autor ou obra, os participantes deveriam votar no texto que merecesse a sua preferência. Depois, a partir da apresentação do texto/livro que reunisse maior número de preferências, seria aberto um fórum. O fórum era um espaço de interação onde os participantes registariam as ideias desencadeadas pelo texto posto a discussão.

Para participar no Clube Virtual de Leitura bastava efetuar a inscrição no espaço do *Moodle* reservado para o projeto. A cada participante seria atribuída uma palavra-passe que lhe permitiria ter acesso aos materiais e ao fórum. A partir do momento da inscrição, os participantes receberiam na caixa de correio todas as informações relativas ao desenrolar da iniciativa. Realizar-se-iam também concursos/jogos e haveria prémios.

Apontavam-se como recursos essenciais à realização do projeto sala e computador com ligação à *Internet*, disponíveis quatro dias por semana, durante um bloco de quarenta e cinco minutos, a serem distribuídos pela docente responsável.

Preconizavam-se como indicadores para a avaliação do projeto o número de inscrições, assim como os registos dos seus membros.

Destas intenções não puderam ser concretizadas as relativas ao público-alvo, ao mediador tecnológico, às atividades efetivamente realizadas, bem como aquelas atinentes quer à avaliação, cujo indicador correspondeu aos registos dos seus membros, quer às condições oferecidas à professora-moderadora para desenvolver o projeto: um dia por semana, durante 45 minutos (não raras vezes apenas em forma de letra, já que

era requisitada, frequentemente, para serviço oficial, sobretudo para a instrução de processos disciplinares), na biblioteca escolar, onde frequentemente o acesso à *Internet* se afigurava impossível.

O público-alvo era para ser constituído por todas as turmas do terceiro ciclo. Ao invés, apenas foi formado pelas turmas da professora-moderadora, dado que as restantes docentes que pertenciam ao seu grupo de recrutamento manifestaram resistência à utilização das TIC, o que, aliás, reflete um dos problemas identificados no PEA, citado anteriormente, bem como na literatura.

Devido a constrangimentos decorrentes do atraso na implementação do Plano Tecnológico da Educação (PTE), responsável pela demora verificada na inscrição dos estudantes na plataforma *Moodle*, fundamento invocado no relatório elaborado pela docente responsável pelo projeto respeitante ao primeiro período letivo, o mediador tecnológico, ao invés de corresponder à plataforma *Moodle*, como havia sido planeado, correspondeu a uma tecnologia *Web 2.0* diversa, o blogue⁴², cujo aspeto geral é o que se pode ver na Figura 12.

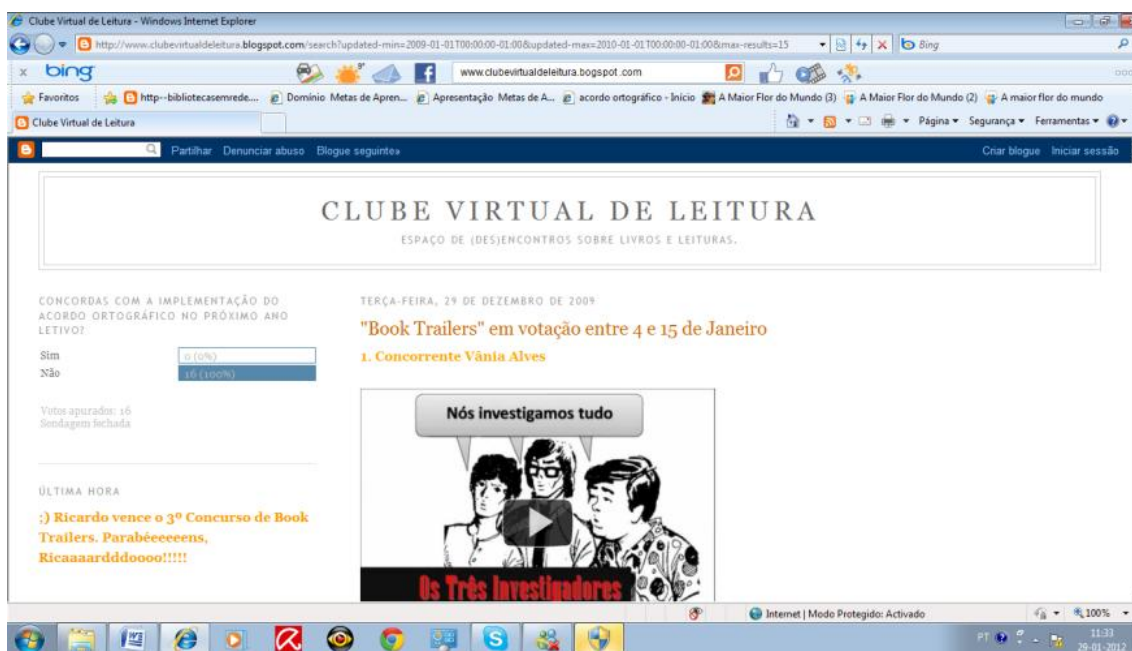


Figura 12. Mediador Tecnológico do CVL: Blogue.

⁴² Cf. www.clubevirtualdeleitura.blogspot.com.

Para além das atividades “previstas” na proposta de projeto do Clube Virtual de Leitura em estudo, nomeadamente: diversos concursos, como “Na pista do autor”, “Caça ao erro”, “Concurso de *book trailers*”, leitura dos contos mais votados e sua discussão num fórum – “Conto contigo”, realizaram-se outras, “imprevistas”: “Páginas Dobradas”, “B.D.”, “Ler e chorar por mais”, “Dois em um: Lê o livro, leva o filme”; “Dois dedos de conversa... com escritores”, “leituras de férias”, “De boca a orelha”, “Bar”, “OFF TOPIC”. Ambos os tipos de atividades serão apresentados mais adiante, no momento em que apresentarmos a descrição do clube virtual de leitura relativamente às suas atividades específicas.

4.5. O que foi o CVL do Agrupamento de Escolas M

Em conformidade com os nossos objetivos específicos (*id est*, 1) descrever o Clube Virtual de Leitura quanto: a) aos objetivos que guiaram o seu desenvolvimento, b) aos recursos tecnológicos que integrou, c) às atividades específicas que incluiu, d) aos sujeitos que participaram, e) aos modos de participação dos seus membros, f) às finalidades de comunicação; 2) tipificar mudanças nos comportamentos de leitura dos participantes, analisando o conteúdo das participações; 3) identificar os indicadores que mostram o sucesso do CVL enquanto comunidade de aprendizagem; 4) caracterizar o papel do professor-moderador na dinamização do clube.), apresentamos, seguidamente, os dados recolhidos por meio de fontes documentais, entrevista, registos *online* e declarações contidas no diário de investigação.

4.5.1. Objetivos do Clube Virtual

Os objetivos que presidiam ao clube virtual de leitura estudado eram os seguintes: 1) promover a leitura, a reflexão, a discussão e a troca de ideias a partir de um texto/livro; 2) propiciar o fomento de hábitos de leitura; 3) proporcionar o desenvolvimento da competência de leitura; 4) fomentar o espírito crítico, uma vez que esta prática virtual pode ser construída mais facilmente *online* do que presencialmente.

4.5.2. Recursos Tecnológicos Utilizados

Quanto aos recursos tecnológicos que foram usados, pese embora, se tivesse pretendido recorrer à plataforma *Moodle*, obstáculos houve, nomeadamente os atrasos associados à implementação do Plano Tecnológico da Educação que impuseram o recurso a outra tecnologia (blogue), como já se disse atrás.

O que importa salientar é que a promotora do CVL em questão privilegiou aplicações que pertencem ao domínio da denominada *Web 2.0*, propiciadoras de interação, à semelhança dos outros clubes virtuais de leitura apresentados no capítulo 2 do presente trabalho.

O CVL aqui descrito recorreu, assim, pelas razões expostas, ao blogue como mediador tecnológico. Este blogue comportou um espaço síncrono: sala de conversação *online* em tempo real (*Messenger*, o privilegiado pelos participantes; *Google Talk*, entre outros) - Figura 13.

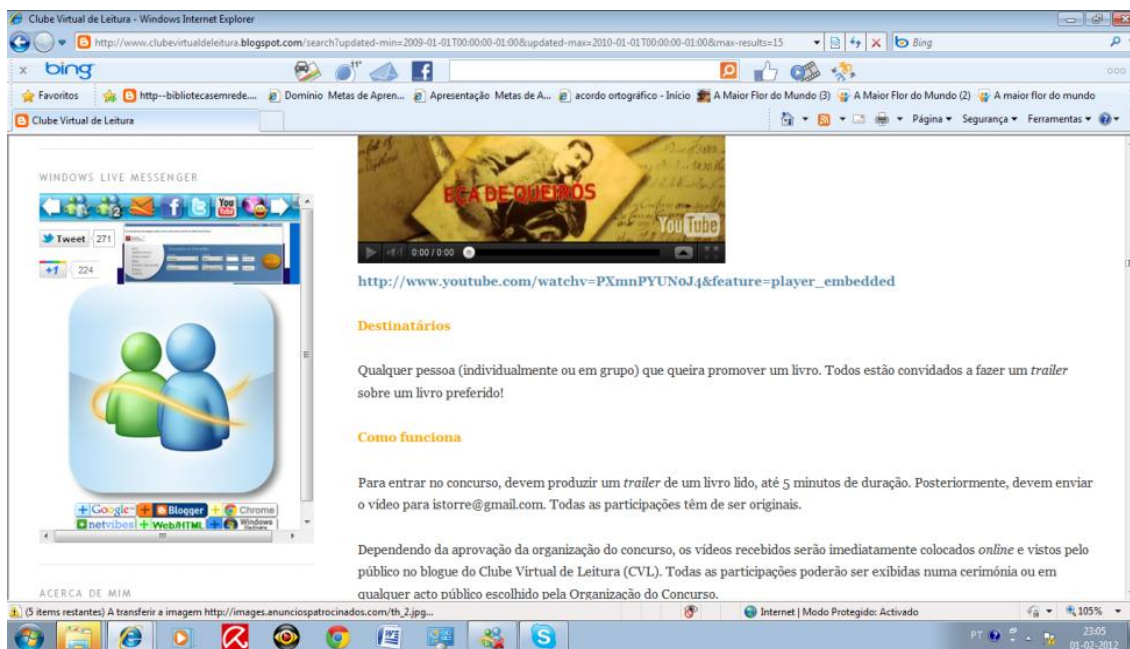


Figura 13. Espaço Síncrono.

Integrou igualmente um espaço assíncrono: fórum de discussão facilmente acessível (Figura 14).

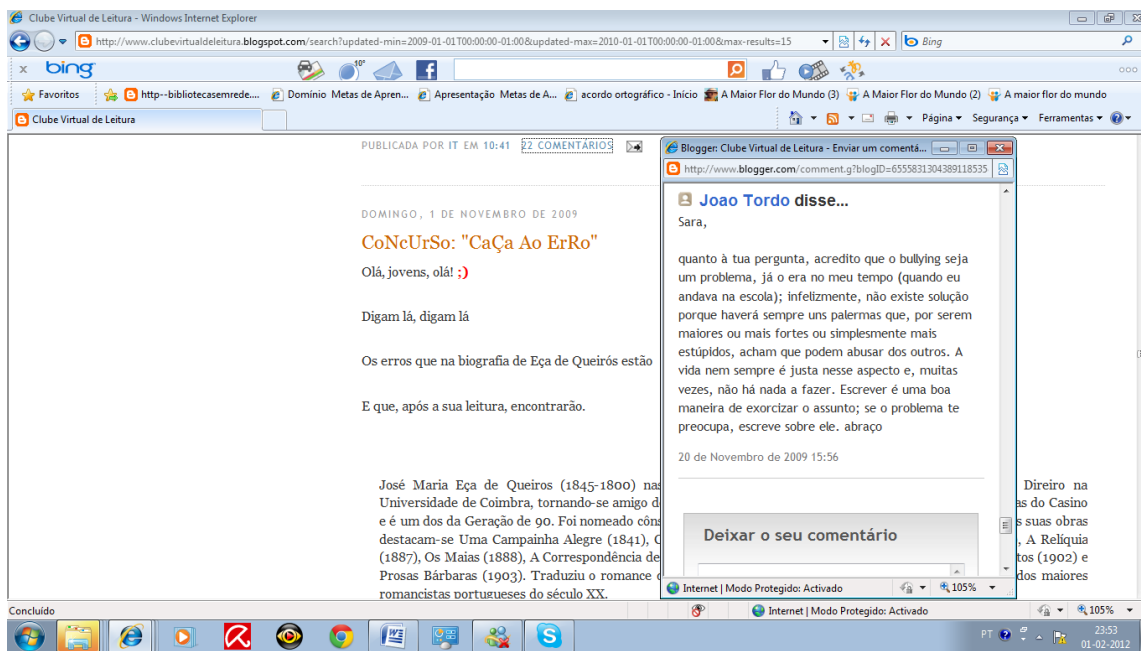


Figura 14. Espaço Assíncrono do Blogue.

Em certo sentido, este espaço assemelha-se às plataformas de aprendizagem, permitindo disponibilizar recursos em vários formatos (texto, áudio, vídeo), apontadores para *websites*, interação professor-alunos através de ferramentas de comunicação, ferramentas de apoio à aprendizagem colaborativa. Mas, ao contrário dos *Learning Management Systems* (LMS), os blogues não permitem disponibilizar avisos aos estudantes e registo das atividades efetuadas pelos alunos, pelo que se recorreu ao *Messenger* para esse efeito. Este recurso foi reproduzido no diário de investigação, como se vê na Figura 15.

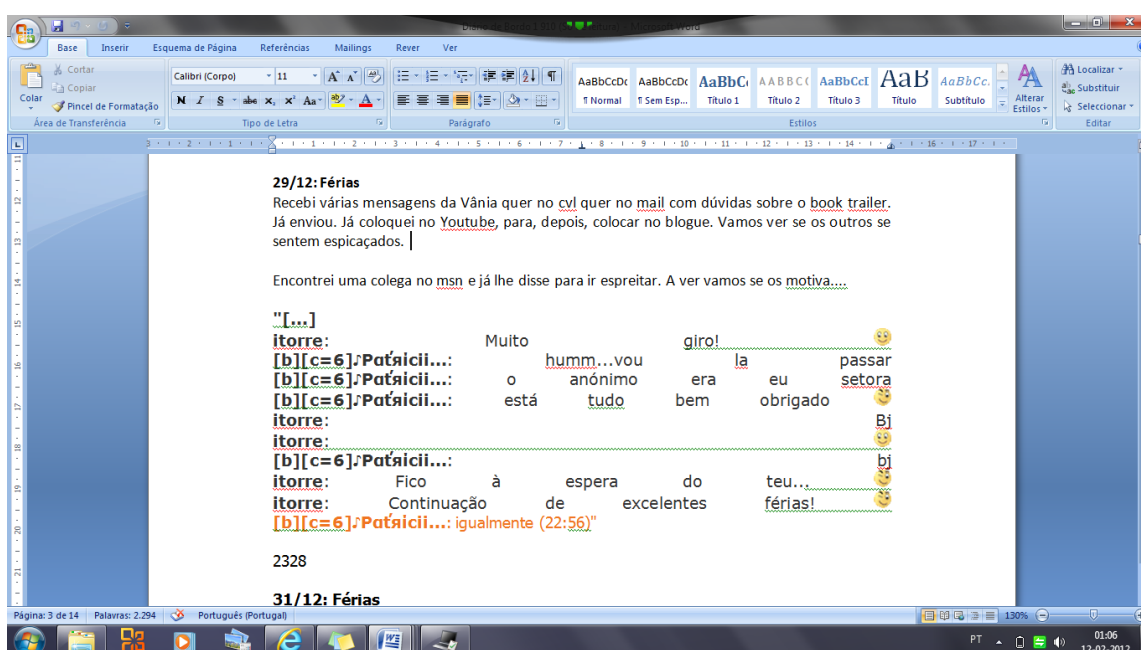


Figura 15. *Messenger*: Mediador de Avisos aos Estudantes (reprodução no diário de investigação).

O blogue, como os LMS, usufrui de um estatuto privilegiado, pois o participante decide quando e onde pode participar, como trabalhar utilizando os recursos disponibilizados no blogue, com quem trabalhar colaborativamente, quando contribuir para as discussões, etc..

À semelhança das plataformas de aprendizagem, o blogue também se afigura de utilização fácil.

No que respeita à segurança e privacidade, ambos podem estar abertos a qualquer pessoa ou apenas a uma comunidade fechada. No caso do blogue do CVL em estudo, estava aberto a todos os indivíduos que lhe quisessem aceder. Não era necessário palavra-passe e, assim, a informação era pública. Privacidade e segurança da *Internet* não ficaram por isso garantidas com este recurso. Este aspeto se, por um lado, condicionou algumas atividades, nomeadamente a apresentação dos alunos, a utilização de nomes verdadeiros e a subscrição dos membros do clube, por outro lado, permitiu a participação dos membros externos ao clube/escola, como se discutirá em momento posterior.

A sua fácil utilização, a interação social propiciada, o trabalho colaborativo, a flexibilidade temporal e espacial criaram condições para o fomento de hábitos de leitura. Com efeito, a tecnologia utilizada possibilitou a interação, favorável a trocas de conhecimento, a partilha de experiências de leitura, ao aumento de harmonia e à motivação extrínseca, como se comprova nas declarações dos alunos transcritas, aquando da análise dos dados recolhidos.

4.5.3. Atividades” previstas” e “imprevistas”

As atividades dividiam-se entre debates (fóruns de discussão), recorrendo para o efeito ao espaço de diálogo do blogue assíncrono do clube ou ao *Messenger* (interno ou externo ao *blog* do CVL⁴³), participação em concursos, utilizando para tal o *email* e/ou o *Youtube*, bem como votação, através da utilização da aplicação sondagem do blogue.

Das atividades planeadas na proposta – “previstas” - apresentada pela professora responsável pelo projeto realizaram-se diversos concursos ("Na pista do autor", "Caça ao erro", "Concurso de *book trailers*" - 2 edições -), bem como leitura dos textos (contos) mais votados e sua discussão num fórum ("Conto contigo").

O Concurso “Na pista do autor” consistiu/traduziu-se numa atividade que pretendia a solução de um enigma (apresentou-se um excerto de uma biografia sem nome, visando a identificação do(a) autor(a) biografado(a)), como é visível na Figura 16.

⁴³ No diário de investigação foram reproduzidas apenas algumas conversas como aquela que apresentámos na alínea b) do ponto 4.5.

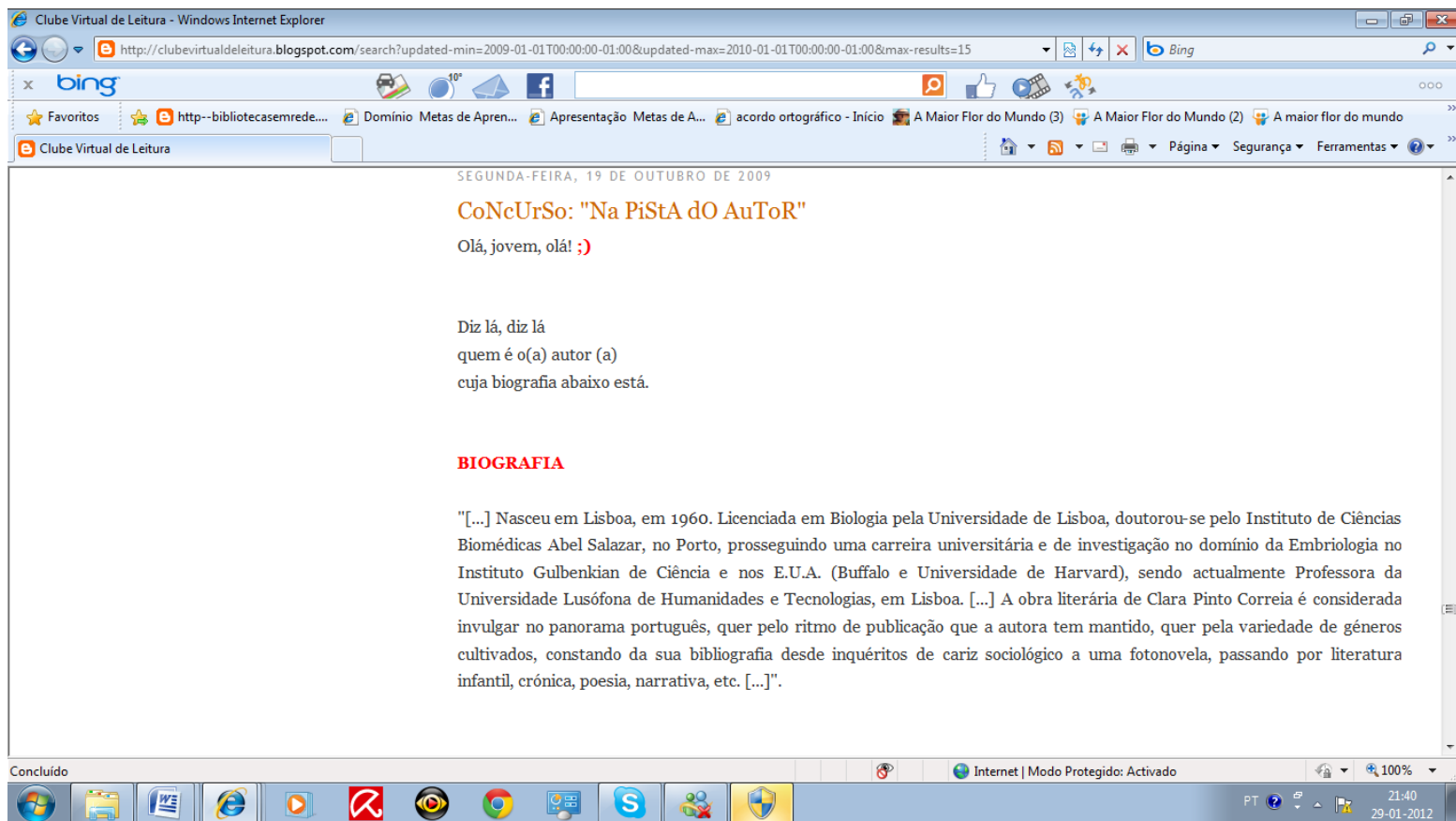


Figura 16. Atividade Prevista: Concurso "Na pista do autor".

A atividade “Conto contigo” consistia na seleção de um dos excertos de dois contos apresentados não identificados (“Alma gémea”, de Clara Pinto Correia, e “O Tesouro”, de Eça de Queirós), seguindo-se, posteriormente, o debate sobre o conto selecionado. Veja-se a Figura 17 a este propósito.

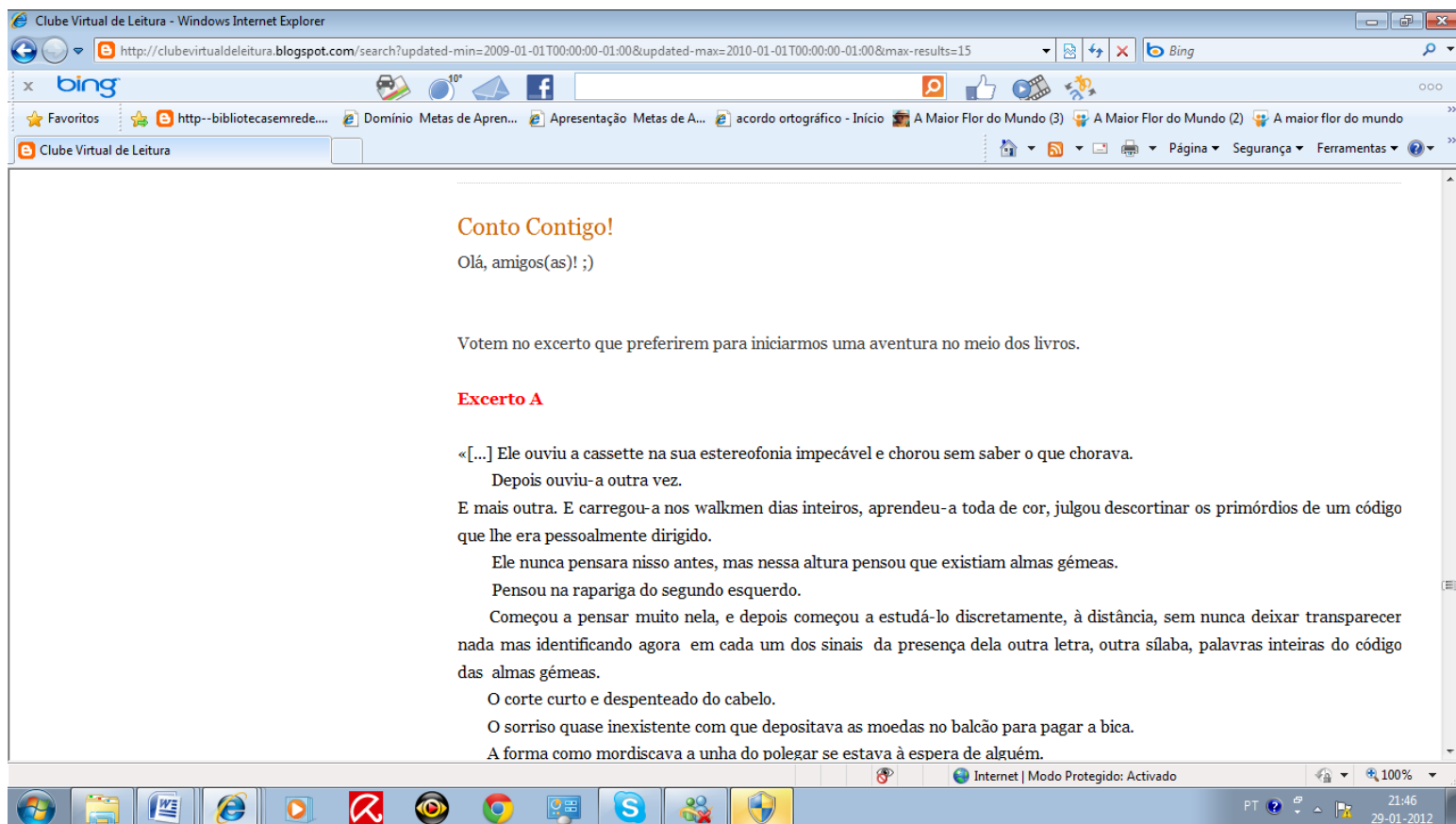


Figura 17. Atividade Prevista: “Conto contigo”.

Para levar os participantes a detetar os erros presentes numa biografia de Eça de Queirós organizou-se o Concurso "Caça ao erro" (Figura 18).

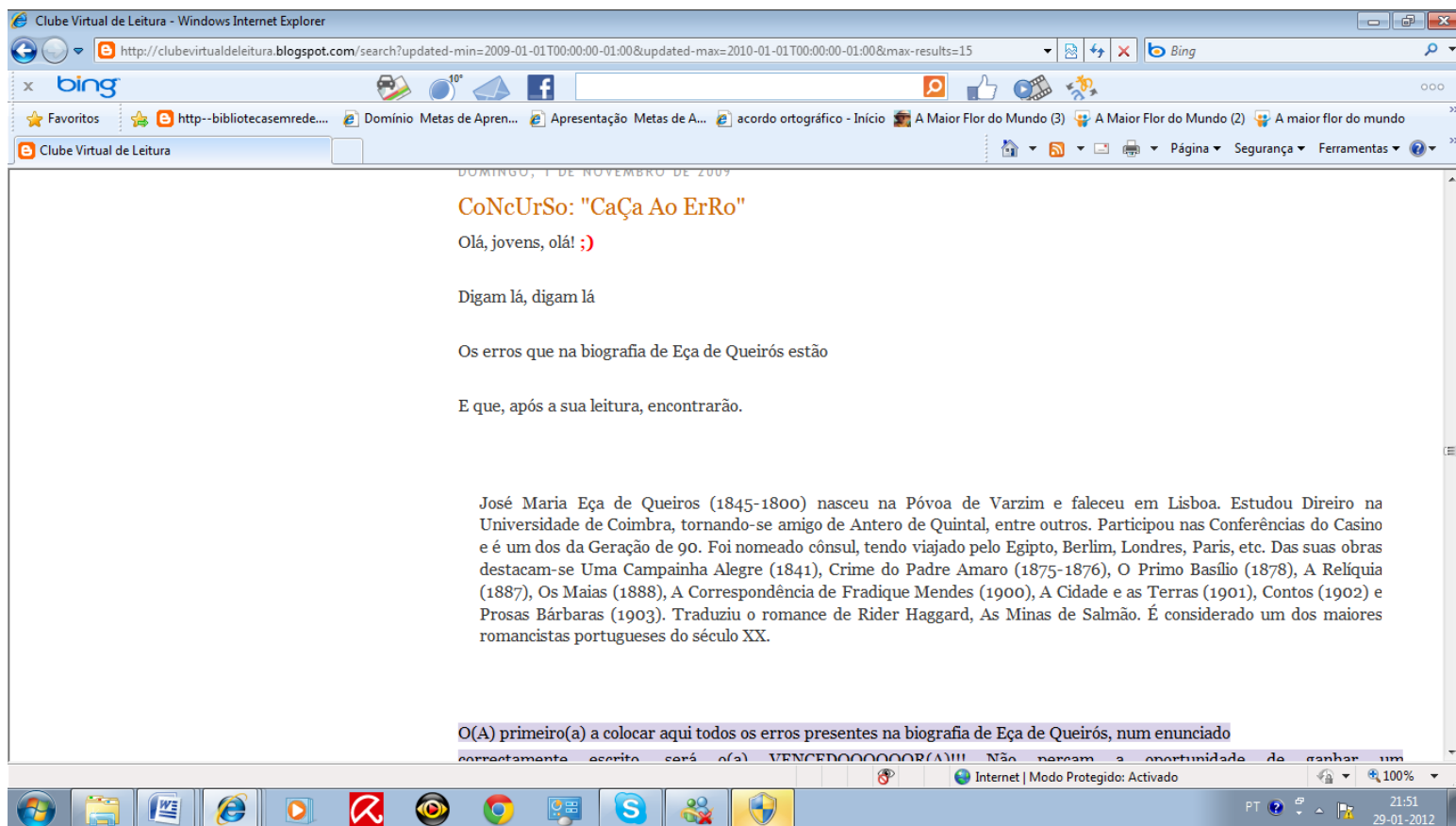


Figura 18. Atividade Prevista: Concurso "Caça ao erro".

Previsto estava também o "Concurso de *book trailers*" com o qual se pretendia que os participantes promovessem um livro através de um *book trailer* (qualquer pessoa - individualmente ou em grupo - podia concorrer, produzindo um *trailer* original e criativo sobre um livro preferido lido, até 5 minutos de duração, que enviaria para o *email* indicado, posteriormente, carregado no blogue do CVL e votado pelo público em geral e por um júri, visando escolher os vencedores) – Figuras 19 e 20.

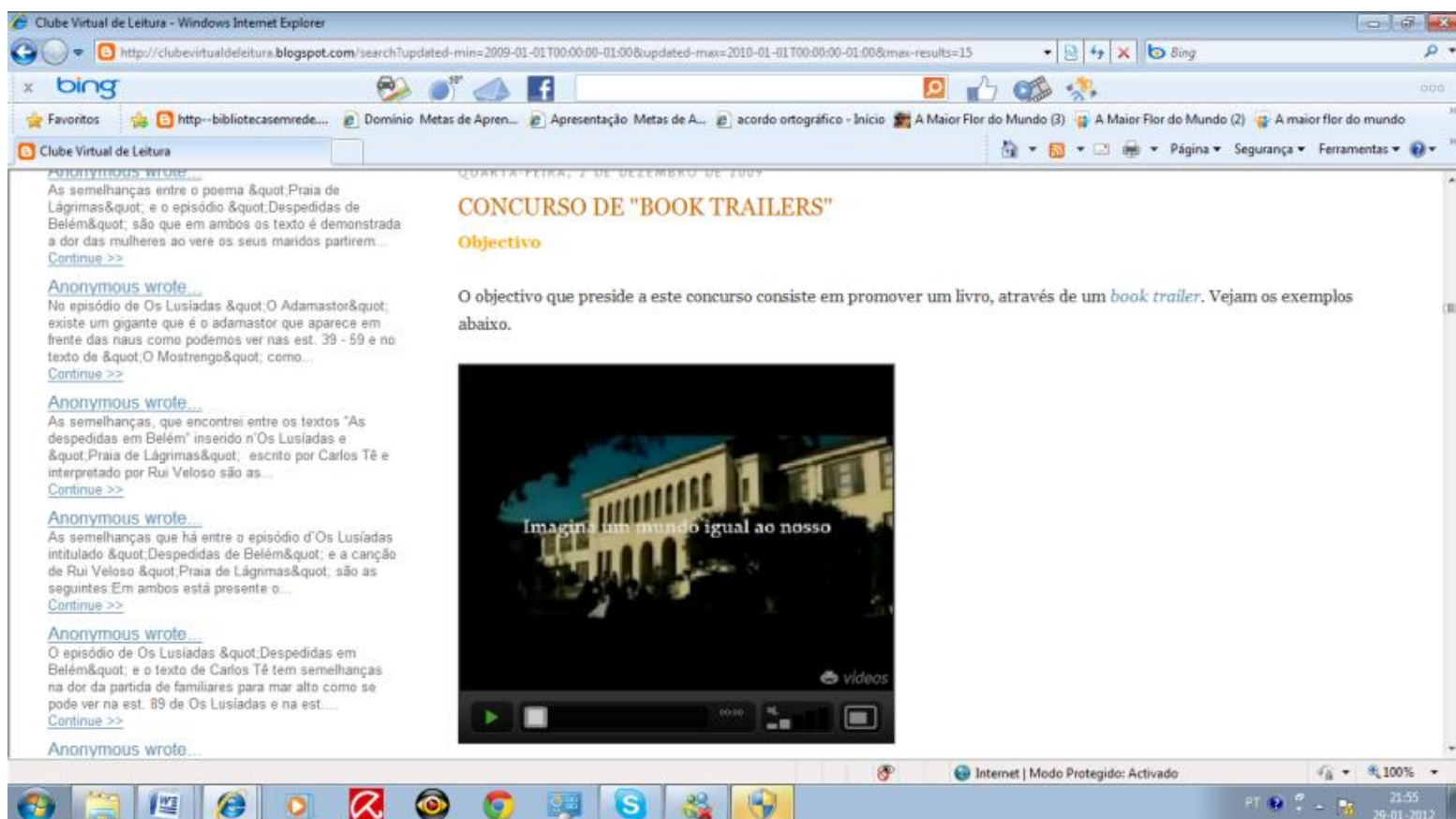


Figura 19. Atividade Prevista: "Concurso de *book trailers*" (Diretivas do Professor-moderador).

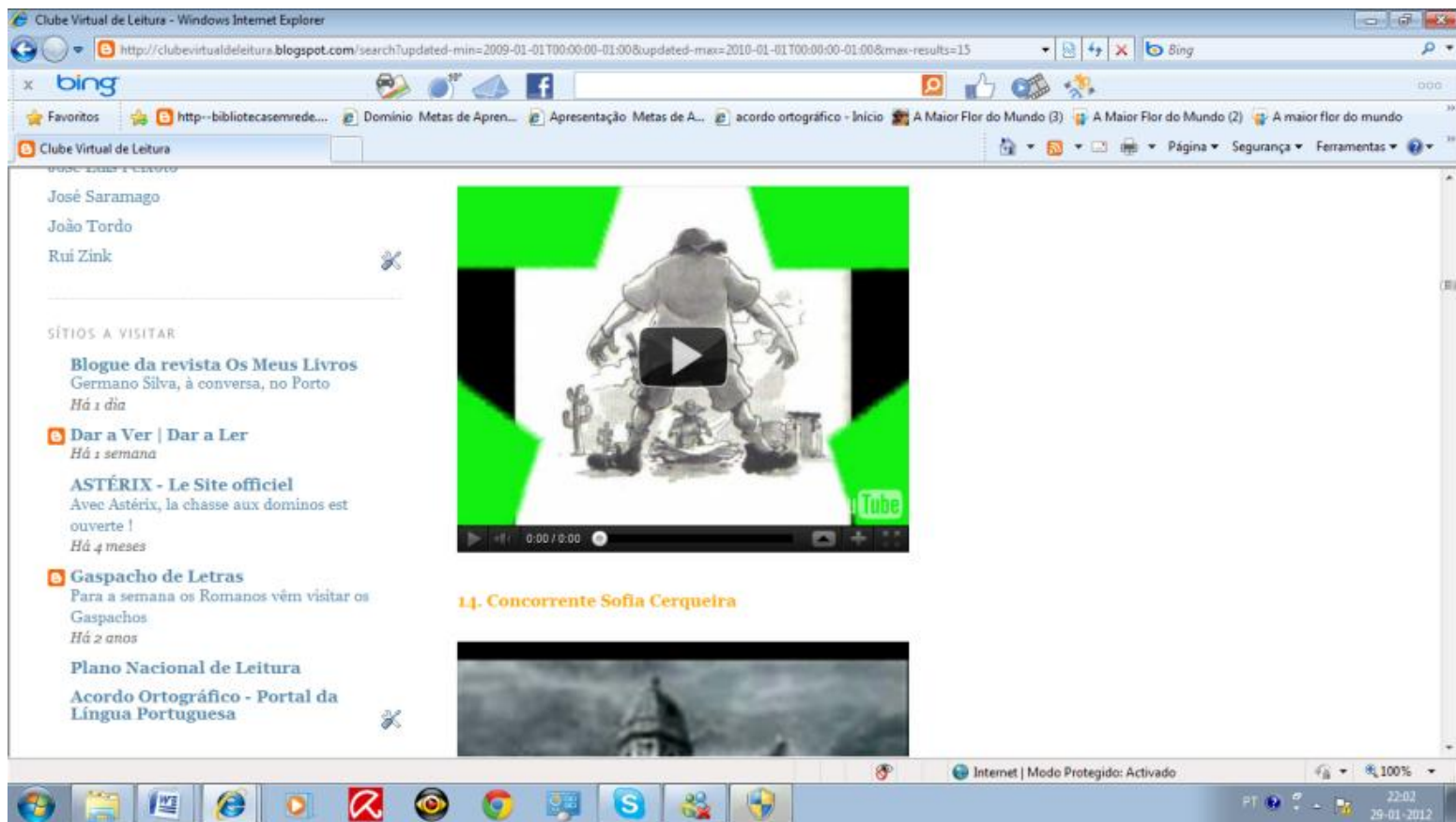


Figura 20. Atividade Prevista: "Concurso de *book trailers*" (Participação dos membros).

Sempre que se tratou de concursos as atividades implicaram a aquisição de prémios – livros, C.D. -, a produção de diplomas e a sua entrega junto com os prémios aos que participaram nos concursos.

Para a decisão dos vencedores foi constituído o júri para votação dos *book trailers* concorrentes (escolheu-se uma docente de Matemática de uma escola secundária do Minho, a frequentar mestrado no âmbito das tecnologias educativas, um editor de uma conhecida editora, uma aluna do 8º ano de outra escola).

Para além destas atividades planeadas no projeto apresentado, outras houve que ocorreram no âmbito do clube.

"Páginas dobradas" – tratou-se de uma atividade que consistia em apresentar e defender uma opinião sobre uma citação comentada do livro titulado *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*, de Luis Sepúlveda – “[...] só voa quem se atreve a fazê-lo [...]” - e/ou partilhar um excerto de um livro [/texto] lido/que estivessem a ler,

justificando a escolha (e mencionando o nome do autor, o título do livro e a página em que aparecia), como se pode ver na Figura 21.

Clube Virtual de Leitura - Windows Internet Explorer

http://www.clubevirtualdeleitura.blogspot.com/search?updated-min=2009-01-01T00:00:00-01:00&updated-max=2010-01-01T00:00:00-01:00&max-results=15

bing

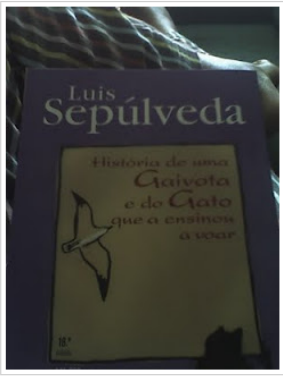
www.clubevirtualdeleitura.blogspot.com

Favoritos

Clube Virtual de Leitura

TERÇA-FEIRA, 13 DE OUTUBRO DE 2009

Páginas Dobradas



Sepúlveda, L. (2007). *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*. Porto: Asa.

"[...] só voa quem se atreve a fazê-lo [...]" (p. 121)

... é uma das páginas dobradas deste meu livro. Na verdade, muitas vezes, não atingimos o que queremos por falta de coragem. A coragem é, pois, um factor importante da nossa vida, que não devemos desprezar. Sepúlveda vestiu esta ideia de uma forma muito elegante, não te parece?

Deixa aqui a tua opinião e/ou partilha connosco um excerto de um livro que tenhas lido/estejas a ler, justificando a tua escolha (não te esqueças de mencionar o nome do autor, o título do livro e a página em que aparece).

Até já! ;)

Concluído

Internet | Modo Protegido: Activado

11:57
29-01-2012

Figura 21. Atividade Imprevista: "Páginas dobradas" (Diretivas da Professora).

A totalidade dos participantes optou pela segunda alternativa - partilhar um excerto de um livro [texto] lido/que estivessem a ler, justificando a escolha (e mencionando o nome do autor, o título do livro e a página em que aparecia) -, como é visível na Figura 22.

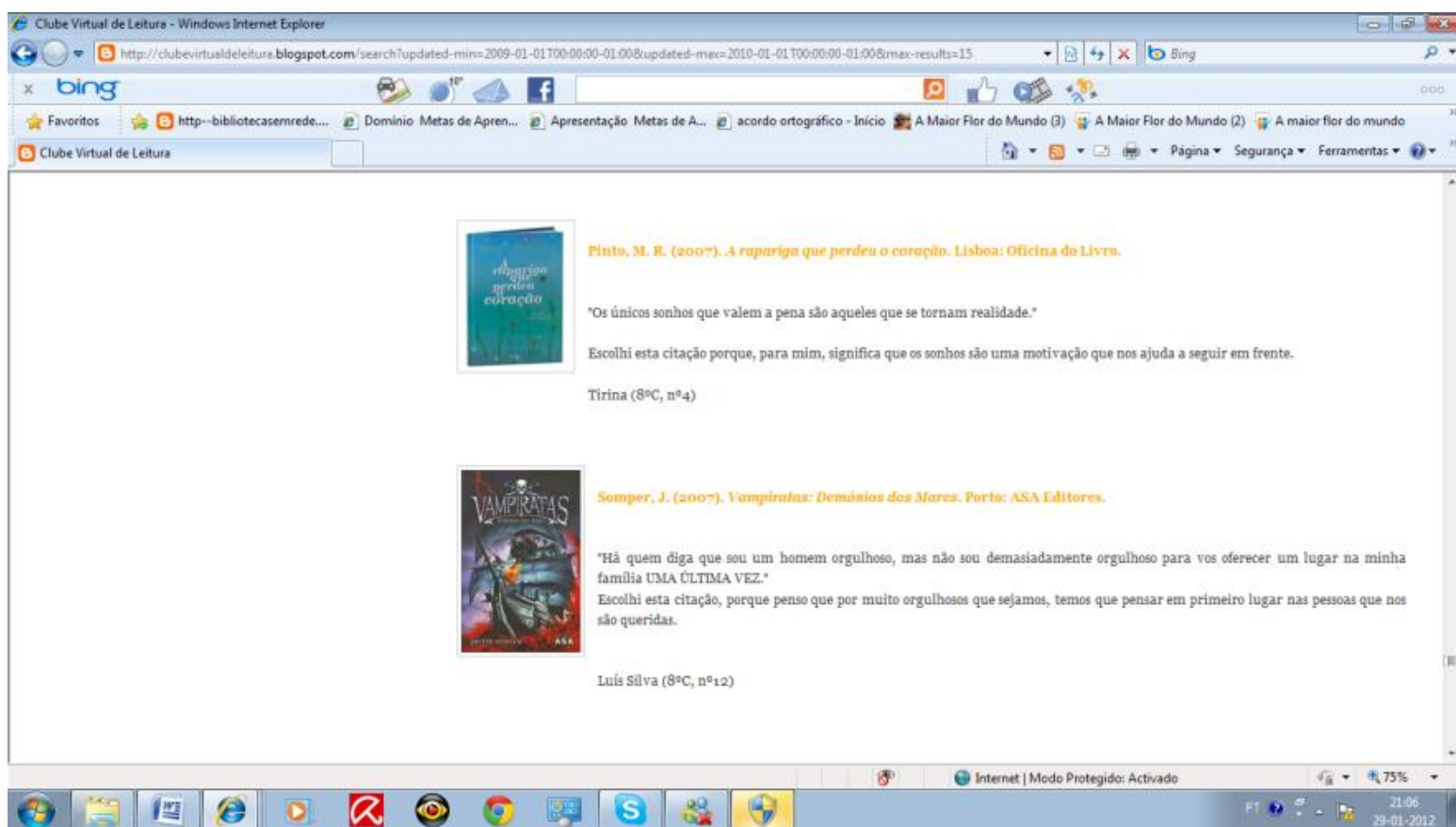


Figura 22. Atividade Imprevista: "Páginas dobradas" (Contributos de Participantes).

"B.D." foi uma outra atividade específica que constituía um desafio argumentativo. Pretendia-se levar os estudantes a estimular/convencer o professor-moderador, com base na sua experiência, a ler (com prazer) uma B.D. do Astérix (o que nunca conseguira fazer). A este propósito atente-se na Figura 23.

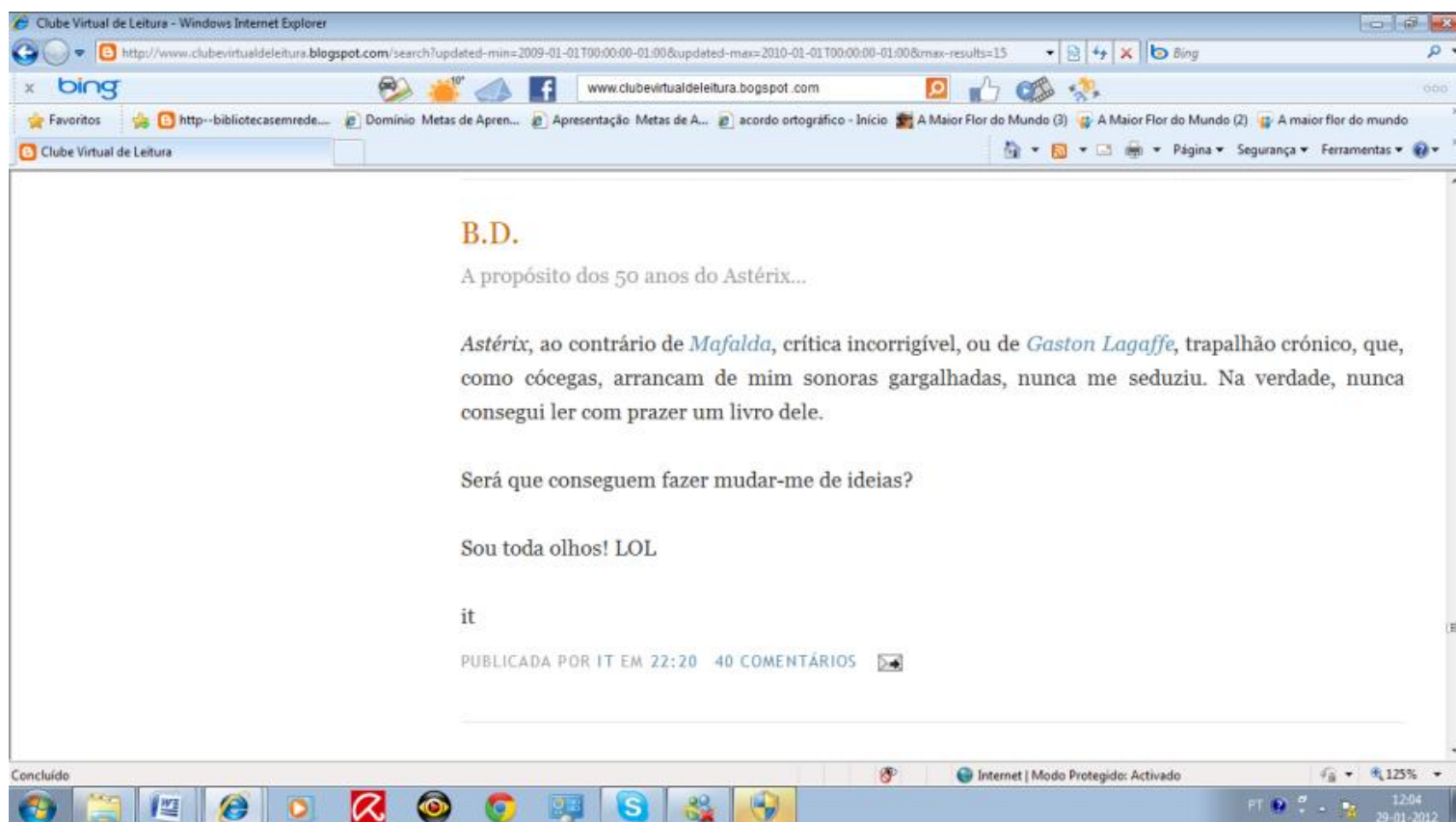
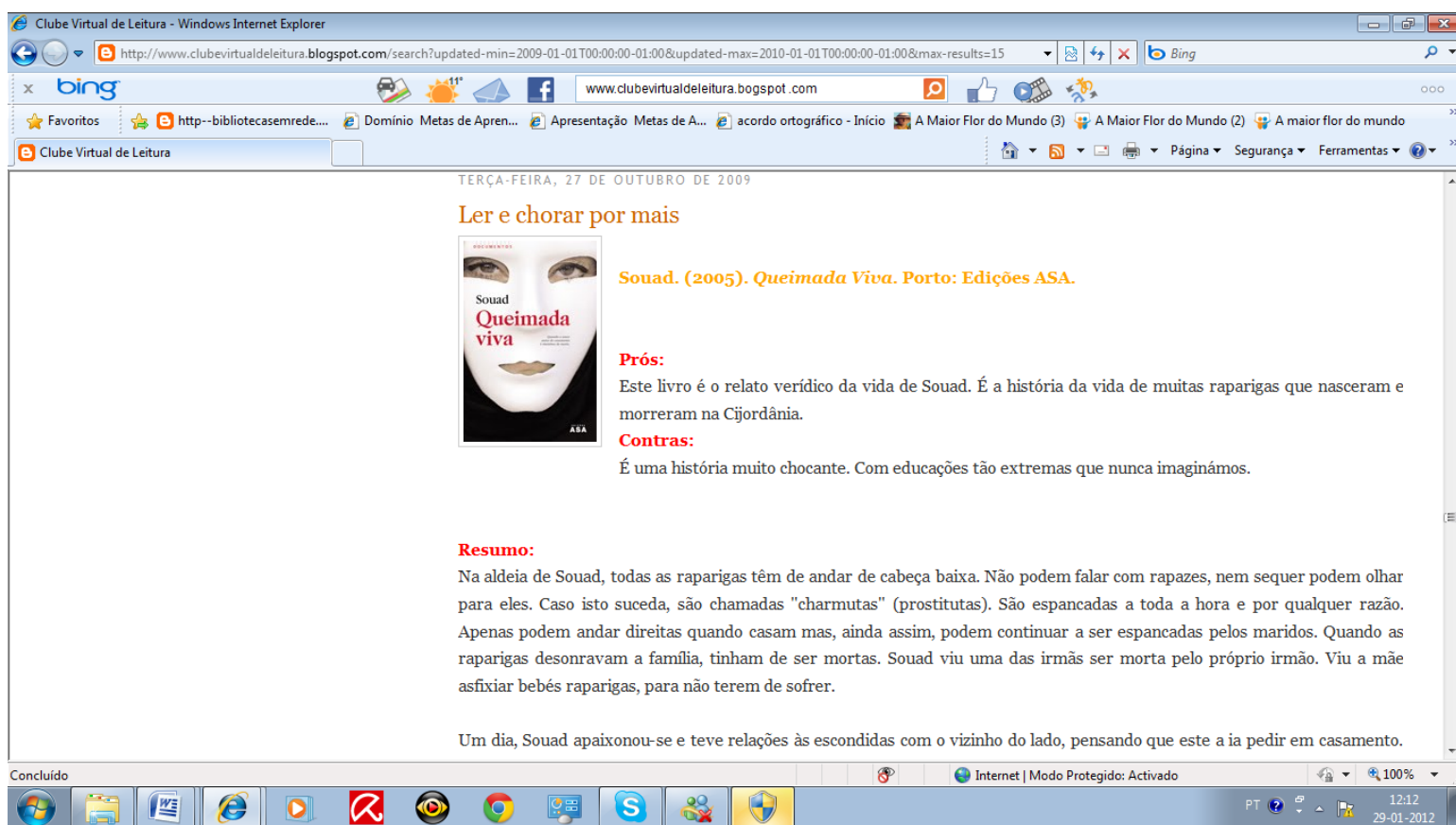


Figura 23. Atividade imprevista: "B.D.".

"Ler e chorar por mais" – tratou-se de uma atividade que preconizava a partilha de livros e de leituras, contendo, obrigatoriamente, a indicação bibliográfica segundo as normas APA, a citação da parte preferida, os prós, os contras e o resumo do livro/leitura partilhado(a). Na Figura 24, a seguir, apresenta-se um exemplo de um produto elaborado por uma estudante.



Clube Virtual de Leitura - Windows Internet Explorer

http://www.clubevirtualdeleitura.blogspot.com/search?updated-min=2009-01-01T00:00:00-01:00&updated-max=2010-01-01T00:00:00-01:00&max-results=15

bing


www.clubevirtualdeleitura.blogspot.com

Favoritos

Clube Virtual de Leitura

TERÇA-FEIRA, 27 DE OUTUBRO DE 2009

Ler e chorar por mais



Souad. (2005). *Queimada Viva*. Porto: Edições ASA.

Prós:
Este livro é o relato verídico da vida de Souad. É a história da vida de muitas raparigas que nasceram e morreram na Cjordânia.

Contras:
É uma história muito chocante. Com educações tão extremas que nunca imaginámos.

Resumo:
Na aldeia de Souad, todas as raparigas têm de andar de cabeça baixa. Não podem falar com rapazes, nem sequer podem olhar para eles. Caso isto suceda, são chamadas "charmutas" (prostitutas). São espancadas a toda a hora e por qualquer razão. Apenas podem andar direitas quando casam mas, ainda assim, podem continuar a ser espancadas pelos maridos. Quando as raparigas desonravam a família, tinham de ser mortas. Souad viu uma das irmãs ser morta pelo próprio irmão. Viu a mãe asfíxiar bebés raparigas, para não terem de sofrer.

Um dia, Souad apaixonou-se e teve relações às escondidas com o vizinho do lado, pensando que este a ia pedir em casamento.

Concluído

Internet | Modo Protegido: Activado

12:12
29-01-2012

Figura 24. Atividade imprevista: "Ler e chorar por mais".

"Dois em um: Lê o livro, leva o filme" – consistiu na partilha de experiências de leitura de um livro e do visionamento da sua adaptação ao cinema, como se pode ver na Figura 25, seguidamente reproduzida.



Figura 25. Atividade Imprevista: "Dois em um: Lê o livro, leva o filme" (Diretivas do Professor-moderador).

Ilustramos abaixo a atividade descrita com o contributo de um dos membros do clube (Figura 26).



Figura 26. Atividade Imprevista: "Dois em um: Lê o livro, leva o filme" (Realizada por um Participante).

"Dois dedos de conversa... com escritores" equivaleu ao encontro *online* com o escritor João Tordo, vencedor do Prémio Literário José Saramago. A preparação deste encontro (Figura 27) fez-se com a produção de um guião de entrevista elaborado pelas três turmas da professora-moderadora que frequentavam o 8º ano.

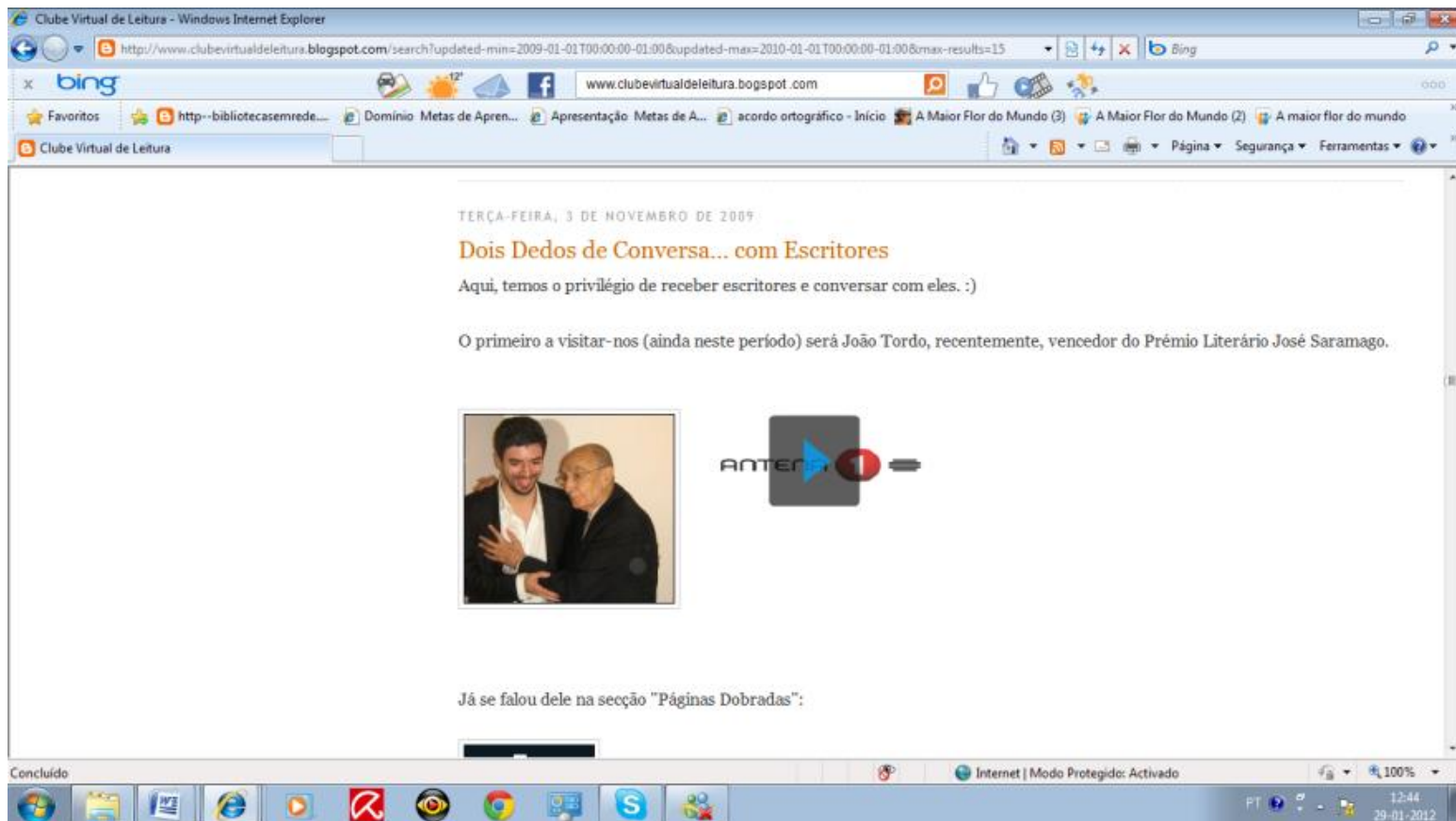


Figura 27. Atividade Imprevista: "Dois dedos de conversa... com escritores".

"Leituras de férias?" foi uma atividade pontual que pretendeu promover a discussão de livros e de leituras durante as férias, cuja introdução está patente na Figura 28 a seguir.

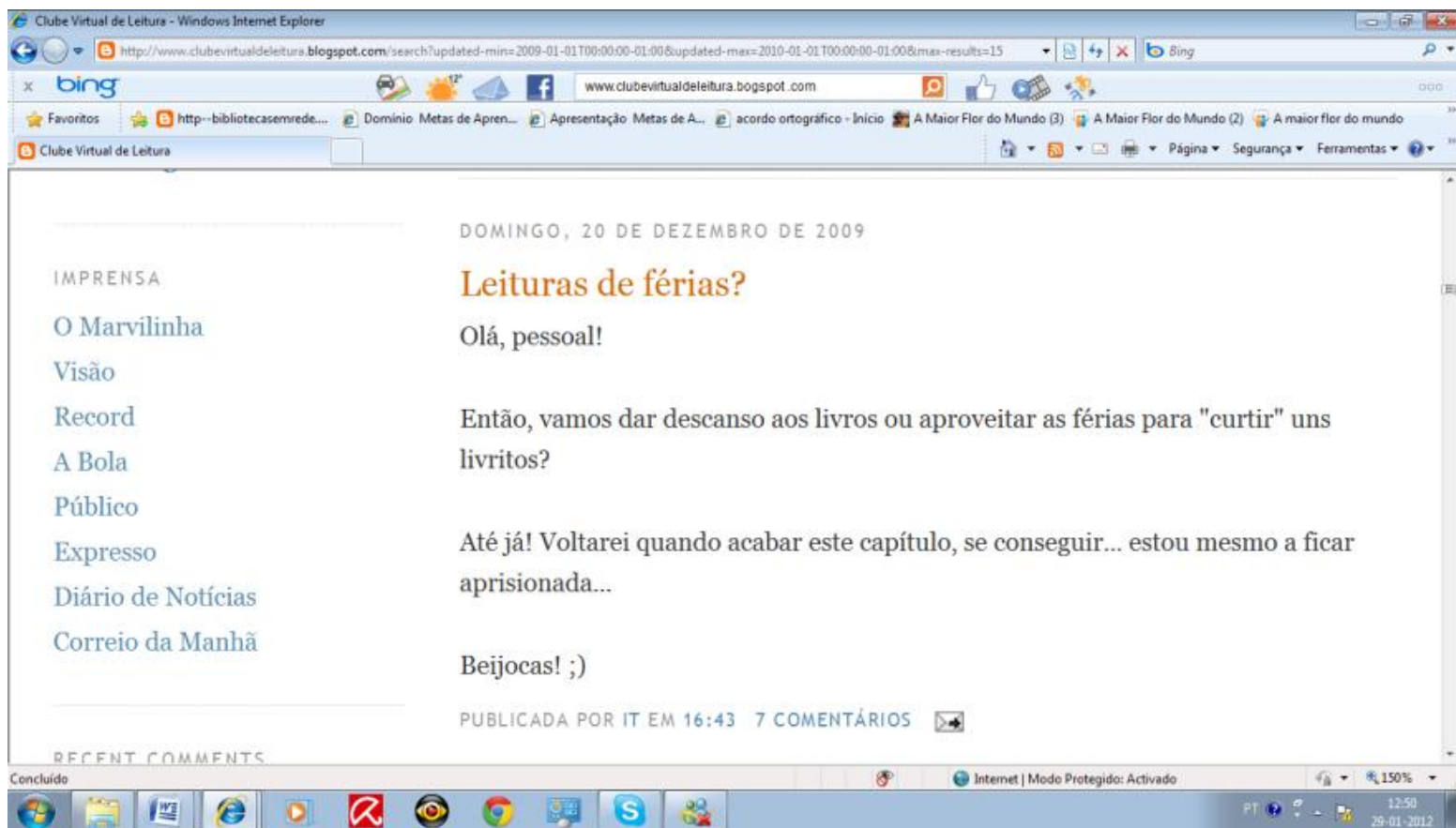


Figura 28. Atividade Imprevista: "Leituras de férias?".

Projeto "De boca a orelha" – tratou-se de uma atividade que se baseava na criação colaborativa de audiolivros (*A lua de Joana*, de Maria Teresa Maia Gonzalez, e *Alex Ponto Com: Uma Aventura Virtual*, de José Fanha), visando propiciar a pessoas invisuais o acesso a livros (em parceria com a *Associação Promotora de Emprego de Deficientes Visuais*), como se pode ver na Figura 29.



Figura 29. Atividade Imprevista: "De boca a orelha" (Audiolivro pelos Estudantes).

Esta atividade implicou a criação de um espaço do clube no *YouTube*, que permitiu colocar no blogue o audiolivro gravado com o programa *Audacity* (Figura 30).

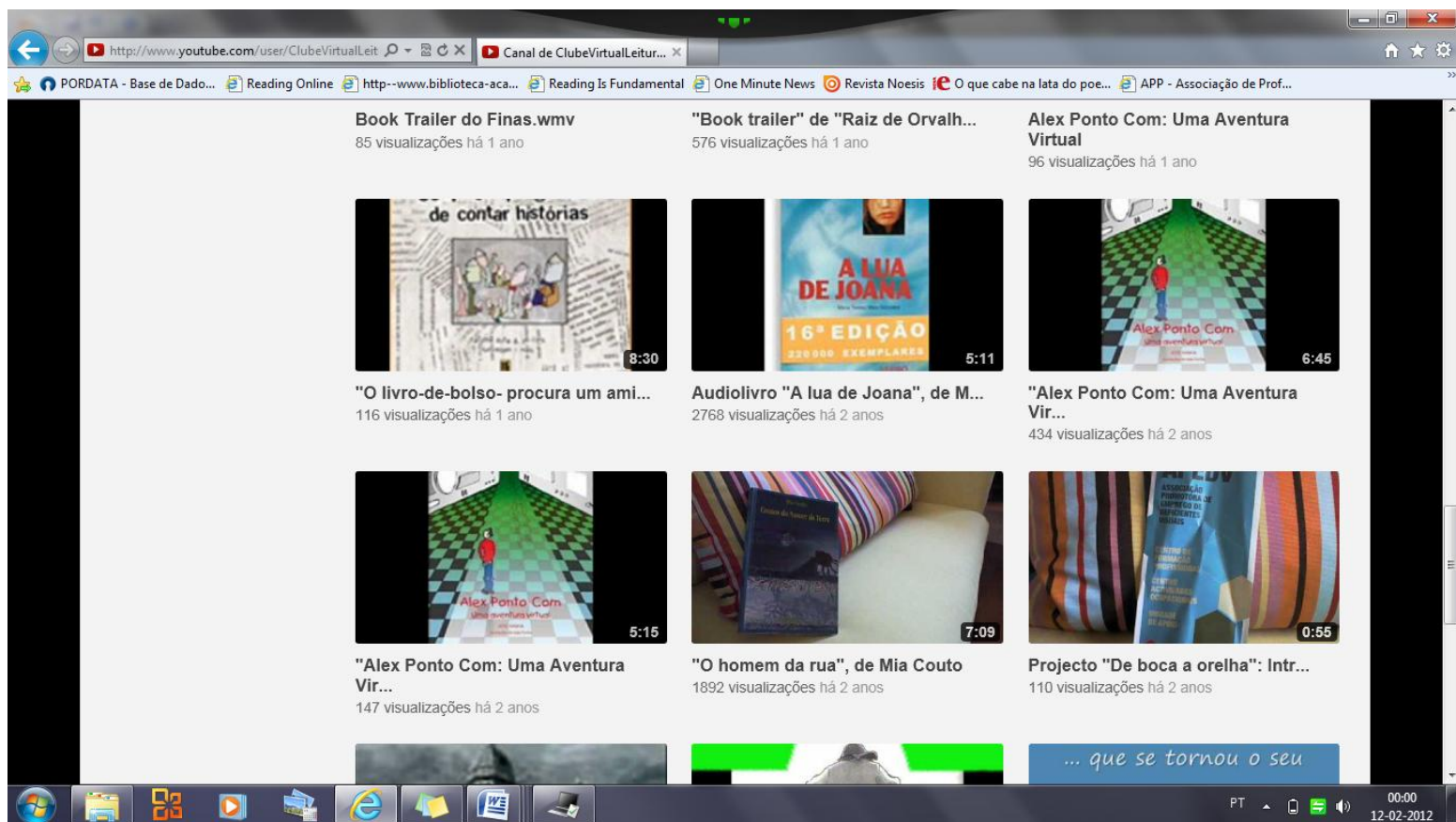


Figura 30. Espaço do clube no *YouTube*.

"BAR" era um espaço destinado a partilhar ideias e apresentar sugestões (Figura 31).

Clube Virtual de Leitura: BAR - Windows Internet Explorer

http://www.clubevirtualdeleitura.blogspot.com/2009/10/bar.html

bing

Favoritos

Clube Virtual de Leitura: BAR

CONCORDAS COM A IMPLEMENTAÇÃO DO ACORDO ORTOGRÁFICO NO PRÓXIMO ANO LETIVO?

Sim	0 (0%)
Não	16 (100%)

Votos apurados: 16
Sondagem fechada

TERÇA-FEIRA, 27 DE OUTUBRO DE 2009

BAR

Espaço destinado a partilhar ideias... Estão convidadas todas as sugestões que quiserem passar por cá, entrar e, quem sabe, até passar uns bons dias! ;)

PUBLICADA POR IT EM 09:53

27 COMENTÁRIOS:

IT disse...
Bom dia, Baixinha! ;)

Estás a referir-te à apresentação de livros na aula?

Essa vai ser, naturalmente, uma actividade a desenvolver ao longo do ano escolar... mas sobre ela falarei depois.

Aqui, se concordares, podemos criar um espaço para tal.

Que nome lhe vamos dar? Montra de Livros? Escaparate? A não perder? Ler e chorar por mais?...

PT 13:09 30-01-2012

Figura 31. Atividade Imprevista: "BAR".

"OFF TOPIC" era um espaço de descontração formal, fruto da proposta dos alunos do 8º ano, onde quase tudo era permitido: «"bokas" e outras "koixas" de adolescentes...» (Figura 32).



Figura 32. Atividade Imprevista: "OFF TOPIC".

Relativamente às atividades importa salientar o facto de todas elas implicarem interação e/ou colaboração. Embora nem todas tenham suscitado o mesmo tipo de envolvimento, mesmo assim possibilitaram a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem, desenvolvimento de competências digitais, pesquisa e seleção de informação, aplicação de “processos metacognitivos”, como distinguir as ideias principais das acessórias,

consultar o dicionário com vista à clarificação de vocábulos cujo sentido se afigurava desconhecido, bem como aperfeiçoamento da escrita e do espírito crítico, nalguns casos.

4.5.4. Participantes do Clube Virtual de Leitura

Os sujeitos que participaram no clube virtual de leitura foram, por um lado, os alunos que compunham as 4 turmas às quais a professora-moderadora lecionava a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa. Tratava-se de uma turma de 7º ano e três de 8º ano. Por outro lado, integraram o clube professores do estabelecimento de ensino onde aquele foi implementado (um de Educação Física, sendo o outro o diretor do agrupamento) e ainda elementos externos à escola, na quase totalidade aparentemente conhecidos dos estudantes ou dos seus familiares (3 indivíduos do sexo feminino e 4 do sexo masculino). Houve também um outro indivíduo, escritor de nacionalidade brasileira, que enviou o seu *book trailer* para concorrer ao concurso de *book trailers*.

Esta identificação foi possível graças a registos eletrónicos de que a seguir se apresentam alguns exemplos:

“João Tordo porque se inspirou no Ernesto muito violento? Parece-me que foi uma experiencia própria porque esta muito detalhado as suas patifarias.” (Aluna de 7º ano, na atividade titulada **“Dois dedos de conversa... com escritores”**)⁴⁴

“Gosto disto! Também posso participar, ou o desafio é só para alunos? Às vezes parece-me que o português fica um pouco enferrujado... E treinar desta forma, é divertido. Por outro lado, pode dar mais “pica” aos alunos, saberem que tb há profs a participar e que... «errar é humano!». E errando, sem medo e com reconhecimento, aprende-se depressa. Sejam resilientes!!!:D” (Professora de Educação Física, na atividade nomeada **“Concurso Na pista do autor”**)

“Cara «IT» [...] não há melhor do q a leitura, mesmo que não passa do “Diário da republica”... diariamente.Gosto muito de ler.Nesta altura estou com um, na mesa de cabeceira, “Conduzir as relações interpessoais difíceis” de Editora Harvard Business. Não é traduzido em português, mas vou encomendar toda a colecção.Será e é útil para o meu trabalho./ Caros alunos, fico muito contente q visitem este sítio e partilham opiniões com a vossa professora./Um forte abraço para todos e um beijo para IT. Continuam e ler./Ivan Ivanov” (Diretor, na atividade designada de **“Ler e chorar por mais”**)

⁴⁴ Doravante, todas as transcrições de enunciados dos sujeitos mantêm a redação original.

“Concordo com o Ricardo!!!/Acho que tem razão!!!/Pois deviam todos divulgar o link!!!/Como o participante 11 e 1!!!/Também fui convidado a votar pelo Ricardo Montalvão e fiquei curioso ao ponto que acompanhei as votações e vejo que o fórum está interessante já não sou estudante, mas gosto de participar!!!/Boa sorte para futuros trabalhos!!!/Gostei de Participar!!!/Ass: Jorje Pereira” (Desconhecido, na atividade intitulada “**Concurso de book trailers**”)

“[...] 4/12 [...] Hoje, no dia após a proposta do concurso *book trailers*, recebi um *email* de um escritor brasileiro: Leandro Reis, que estava a concorrer com um *book trailer*. Expliquei-lhe, naturalmente, quem eram os destinatários do concurso e ele compreendeu e até se disponibilizou a dar sugestões após a minha proposta. Vamos ver o que aparece.” (Professora-moderadora, no **Diário de Investigação**)

4.5.5. Modos de participação

Os modos de participação dos discentes dividiam-se entre debates (fóruns de discussão), recorrendo para o efeito ao espaço de diálogo assíncrono do blogue do clube ou ao *Messenger* (interno ou externo ao *blog* do CVL⁴⁵), participação em concursos, utilizando para tal o *email* e/ou o *Youtube*, bem como votação, através da utilização da aplicação sondagem do blogue. Desta participação conclui-se que atividades como aquelas que acabámos de descrever, integradoras de espaços de interação e colaboração, promotoras das chamadas "velhas e novas literacias", tiveram uma enorme adesão por parte dos jovens (Tabela 12), pelo que devem ser incluídas nas práticas em contexto escolar.

Tabela 12

Descrição dos Modos de Participação dos Membros do CVL

Atividades	Duração	Participantes	Participações
"Páginas dobradas"	13/10/2009 a 14/11/2009	14 raparigas e 9 rapazes (23)	75 comentários
Concurso "Na pista do autor"	19 /10/2009 a 25/10/2009 (solução do enigma)/ 13/11/2009 (termo das participações no fórum)	4 raparigas	18 comentários
"B.D."	19/10/2009 a 13/11/2009	2 rapazes e 4 raparigas (6)	40 comentários

⁴⁵ No diário de investigação foram reproduzidas apenas algumas conversas como aquela que apresentámos na alínea b) do ponto 4.5.

“Conto contigo”	27/10/2009 a 30/10/2009	a) participação na votação dos excertos apresentados: 12 b) Fórum de discussão: 1 rapaz (13, sem contar com os que participaram noutra secção [na actividade “Ler e chorar por mais”]: 6 raparigas e 2 rapazes (8)	a) 12 participações nas votações (sondagem) b) 5 comentários
“Ler e chorar por mais”	27/10/2009 a 5/12/2009	10 raparigas, 1 professor (diretor) e 5 rapazes (16)	85 comentários
“Dois em um: Lê o livro, leva o filme”	31/10/2009 a 28/11/2009	2 raparigas e 2 rapazes (4)	11 comentários
Concurso “Caça ao erro”	1/11/2009 a 9/12/2009	3 raparigas, 1 docente de Educação Física da escola e 4 rapazes (8)	51 comentários
“Dois dedos de conversa... com escritores”	3/11/2009 a 20/11/2009	8 raparigas e 4 rapazes (12)	22 comentários
“Concurso de <i>book trailers</i> ”	02/12/2009 a 04/01/2010	a) 15 participantes concorreram com <i>book trailers</i> : 9 raparigas e 6 rapazes b) Fórum de discussão: 5 raparigas e 3 rapazes (8)	a) 14 participações com <i>book trailers</i> b) 19 comentários (na altura das férias de Natal, sem carácter obrigatório)
“Leituras de férias?”	20/12/2009 a 17/01/2010	1 rapariga e 1 rapaz (2)	7 comentários
“ <i>Book trailers</i> em votação entre 4 e 15 de Janeiro”: votação dos <i>book trailers</i> apresentados a concurso	29/12/2009 a 26/01/2010	a) 897 votos apurados b) Fórum de discussão: - 5 membros do CVL (2 raparigas e 3 rapazes) - 7 elementos externos ao clube (3 indivíduos do sexo feminino e 4 do sexo masculino) (26)	a) 897 participações b) 36 comentários
Projeto “De boca a orelha”	26/01/2010 a 20/06/2010	Turma de 8º e de 7º anos	Todos os alunos de 2 turmas (uma de 8º e outra de 7º)
“Concurso de <i>book trailers</i> ” (2ª edição)	18/05/2010 a 25/05/2010	19 participantes concorreram com <i>book trailers</i> : 5 raparigas e 14 rapazes - 21 -	15 participações com <i>book trailers</i> (21)
“ <i>Book trailers</i> em votação entre 12 e 15 de Junho”: votação dos <i>book trailers</i> apresentados a concurso	12/06/2010 a 15/06/2010	Não há registo.	Não há registo.

4.5.6. Finalidades da Comunicação no Clube Virtual de Leitura

A análise dos registos nas diversas aplicações do blogue, fossem elas interações professor-aluno, ou autónomas, permitiram identificar as finalidades de comunicação e interação dos participantes. Genericamente, as finalidades de comunicação foram participar, colaborativamente, nas múltiplas atividades do clube. Podemos tipificar essas finalidades da seguinte forma:

Participar em concursos

“O nome da autora é Clara Pinto Correia.” (Tirina, na atividade “**Concurso na pista do autor**”), “Para descobrir o nome da autora fui à internet e pesquisei o nome dos livros, que me levaram ao nome da escritora. Depois, pesquisei o nome Clara Pinto Correia e

conferi a sua biografia.” (Tirina, na atividade “**Concurso na pista do autor**”, respondendo a uma questão colocada pela professora-moderadora).

Participar em votações de livros/contos a disutir ou nos *book trailers* concorrentes aquando dos concursos de *book trailers* foi outra finalidade de comunicação (Figura 33).

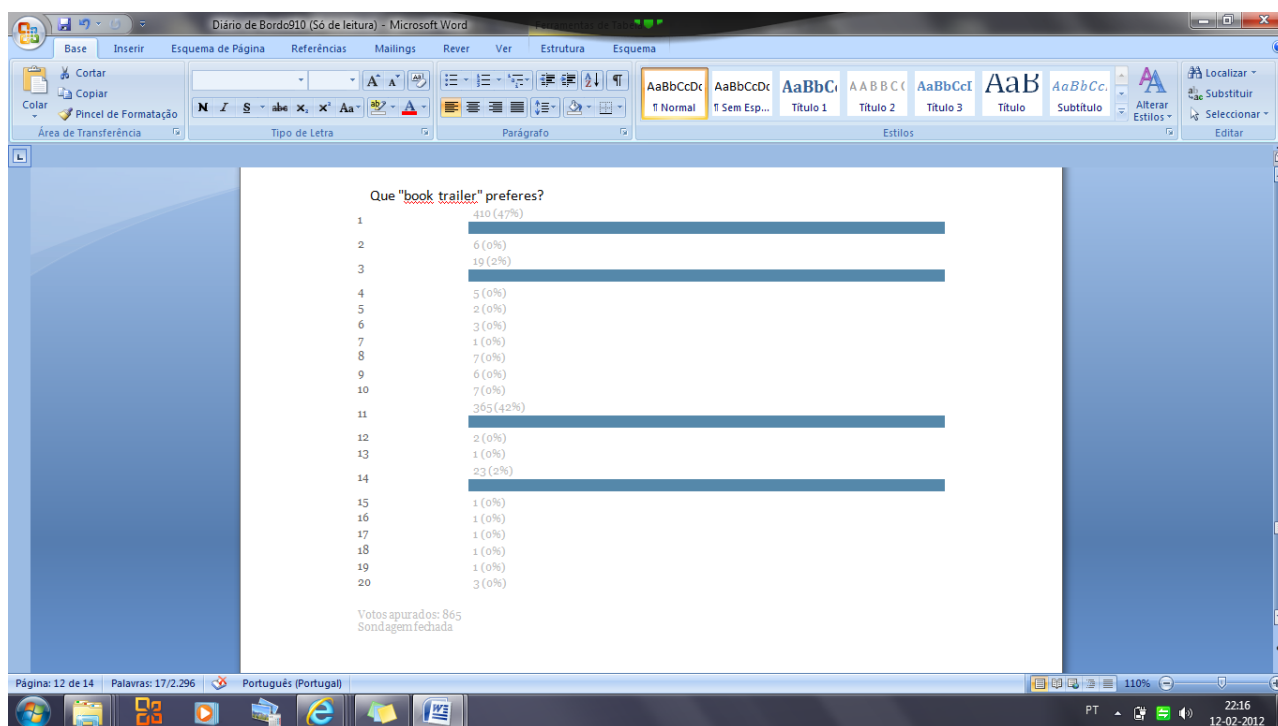


Figura 33. Participação na votação do "Concurso de *book trailers*".

Participação em debates

“O projecto é inovador porque não há muitos projectos assim parecidos com este...” (pequeno, na atividade intitulada “**De boca a orelha**”)/ “Eu concordo com o «pequeno», mas penso que a associação [de invisuais com a qual se colaborou] não é muito conhecida!!! Por essa razão o projecto tem de ser mais divulgado... [...]”(Maneta na atividade designada “**De boca a orelha**”)/”Eu concordo com o «maneta», acho que o

projecto deve ser mais divulgado e a associação também.” (Fonseca na atividade titulada “**De boca a orelha**”)/”Para o projecto ser mais divulgado acho que todas pessoas deviam de fazer como o título do projecto diz: «De Boca a Orelha» [...]” (Vanokinha, na atividade nomeada “**De boca a orelha**”).

Participação em projetos

“isto [projeto “De boca a orelha”] é um grande projecto tem de ser bem feito [...] esta ideia é simplesmente espectacular eu quero contribuir” (Nobre, na atividade titulada “**De boca a orelha**”).

Compartilhar conhecimento sobre livros/contos

“«O Tesouro» [...] Ilustra bem o provérbio «Quem tudo quer, tudo perde».” (Patriciáá, na atividade “**Ler e chorar por mais**”).

Partilhar experiências de leitura e de filmes adaptados de livros “Aqui vai a minha opinião... Depois de ler o livro “Uma Aventura no Porto” vi a mesma, mas na Tv, mas não fiquei muito desiludida, mas também não fiquei muito contente com o resultado. Tinha imaginado uma “versão” diferente... Gosto muito mais de ler do que ver em cinema, pois imagino mais coisas e é muito mais divertido./:D/Até já...” (Vanokinháá, na atividade intitulada “**Dois em um: Lê o livro, leva o filme**”).

Trocar ideias: "Concordo com a Tirina. Este tipo de livros pode ser uma beka xokante, mas demonstra a realidade de um caso de uma menina que desde muito cedo começa a ser violada pelo pai. Não aconselho este livro a pessoas muito sensíveis como dix a tirina." (KATA, na atividade designada de "**Ler e chorar por mais**").

Pedir livros/revistas emprestados: "Bem baixinha aquele livro é sem dúvida demais!!/Adorava lê-lo.../Achas que quando acabares me podes

emprestar?"/Obrigada!!" (Patríciainháá, na atividade designada de "**Ler e chorar por mais**").

Colocar dúvidas/pedir ajuda – “olaa/lol/minha malukinháá susaninháá ando um pouco perdida onde queres k koloke o resumke do meu livro??"/podes ajudar/Bjx.../tua malukinháá sabes bem kem sou lolo/Fico à espera.../Bjx/Ajudame...” (Vânia, na atividade “**OFF TOPIC**”).

Aprender com os outros, esclarecer colegas: “O resumo metes nas “Páginas dobradas”!/Achas que ajuda?/Bjo!”, “Desculpa, desculpa enganei-me! Afinal é em “Ler e chorar por mais”/ Vá já está!!” (Baixinháá, na atividade designada de “**OFF TOPIC**”, em dois registos imediatamente seguidos), “Oláá td bem pessoal?"/ João devias ter posto isto no tema de páginas dobradas./bjx...” (Vânia, na atividade intitulada “**OFF TOPIC**”).

Pedir desculpa: "Infelizmente não consigo encontrar o site :S/peço desculpa a todos =(“ (Nobre, na atividade designada de "**Ler e chorar por mais**").

Conviver, comunicando informalmente: “Lool... voces curtem bue falar com X e mais não sei o que... aprendam a falar –“/I’m kidding ;)/ Vá portem-se” (Luis, na atividade nomeada “**OFF TOPIC**”).

Aprovar/motivar extrinsecamente, manifestar apoio e estímulo: “Puxa! E parecia tão fácil! Bora lá pessoal, estou ansiosa por saber como é! [...]” (Docente de Educação Física, na atividade titulada “**Concurso caça ao erro**”).

Exprimir sentimentos, intenções, desejos de natureza diversa, incluindo a de avaliar criticamente os trabalhos dos outros participantes: “[...] Espero que tenham

gostado e que pensem como eu!!/Beijocas” /Titinha, na atividade designada de “**Ler e chorar por mais**”).

A maioria destas finalidades, atrás tipificadas, mostram como elas foram espaço para o desenvolvimento e, até, treino de variadas competências: relativas a “processos metacognitivos” (distinguir o essencial do acessório), por exemplo. Para este desenvolvimento dos "processos metacognitivos" contribui também outra finalidade de comunicação citada, a participação em projetos que requeriam, não raras vezes, o recurso ao dicionário para pesquisar o significado desconhecido de palavras contidas nos textos a gravar, ou, mesmo, a releitura de textos quando os alunos se perdiam nos caminhos da compreensão textual.

De igual modo, as finalidades de comunicação previamente apresentadas permitem dar conta de movimentos associados à elevação dos hábitos de leitura, sobretudo a partilha de conhecimento sobre livros/contos, de experiências de leitura, a troca de ideias, a solicitação de livros/revistas emprestados e a participação em concursos.

4.5.7. O Papel do Professor-moderador

Na consecução das atividades e na amplitude das finalidades de comunicação a moderadora desempenhou um papel importante, como a revisão da literatura sugere. Na verdade, a professora-moderadora assegurou, constantemente, a participação dos membros nas atividades, recorrendo para o efeito a diversos recursos: *email*, *Messenger*, fóruns de discussão do blogue e, até, ao espaço presencial da escola.

Nos *emails* trocados entre professora e discentes encontravam-se encorajamentos à participação dos participantes nas diversas atividades do clube, como se pode ver na mensagem seguidamente transcrita:

Olá! ;)/ [o *book trailer* enviado por *email*] Não tem música?/Não se percebe a história do teu livro. Devas resumi-la em frases muito curtas: O que investigam os três investigadores? Descobrem alguma coisa? O quê?.../ [...] Beijocas e boas alterações! ;) [...] (Professora-moderadora, numa mensagem do *email*, reproduzida no **Diário de investigação**)

A professora utilizou, frequentemente, o *Messenger*, quer interno, quer externo ao blogue do clube, para estimular a participação dos seus membros:

- Tenho enviado algumas mensagens a espicaçar os miúdos, como a seguidamente reproduzida:/ [...] Miguel, andas muito arredado do cvl./Aparece. / Sentimos a tua falta. Sei que valores mais altos se levantam: namorar. / Por experiência própria, digo-te que dá para tudo.../Bj/e resto de excelente fds! (Professora-moderadora, numa mensagem do *Messenger*, reproduzida no **Diário de investigação**)

- n e por isso stora eu e ke so tenho ca tado pa ouvir musica nem tenho tado em frente ao ecra/ so tou agora porke tou a ver uma serie =)/ mas eu vou aparecer por la/ bjo/ resto de um bom fds =) (Miguel, numa mensagem do *Messenger*, reproduzida no **Diário de investigação**)

- Olá, Cláudia!/ Quando puderes, vai ao clube./ Coloquei uma experiência no âmbito do projecto para os invisuais./ Gostava que tu e os outros (passa palavra) se pronunciassem qto ao nome do projecto.../ “postando” os vossos comentários. Bjs/ aguardo os vossos comentários. (Professora-moderadora, numa mensagem do *Messenger*, reproduzida no **Diário de investigação**)

- ok/ eu digo (Cláudia, numa mensagem do *Messenger*, reproduzida no **Diário de investigação**)

Os fóruns de discussão disponíveis nas diversas atividades foram igualmente usados para incentivar a participação dos estudantes: “Boa tentativa, “vanokinha”! ;) / ... mas ainda não foi desta! ☺/ Vamos lá, vamos lá,/ A solução nas pontas dos vossos dedos está! ;) / Até já! [...]” (Professora-moderadora na atividade “**Concurso caça ao erro**”).

A mesma docente apresentava um estilo envolvente (sem ser intrometido), respondendo rapidamente às questões, como se vê no passo seguinte:

- preciso de ajuda.../como e que eu envio o meu book trailer para aqui??/? já procurei e não consigo encontrar ☺... Ajudem-me (Diogo, na atividade “**Concurso de book trailers**”, em 4 de janeiro de 2010, às 20.00 horas).

- Olá, Diogo! ☺/ Tens de enviá-lo para xxxxxxx@gmail.com./ Beijocas e até já! ;) [...] (Professora-moderadora, na atividade “**Concurso de book trailers**”, em 4 de janeiro de 2010, às 20.56 horas).

- obrigado ☺... (Diogo, na atividade “**Concurso de book trailers**”, em 4 de janeiro de 2010, às 21.37 horas).

Ademais, estimulava, regularmente, a discussão, mantendo-a focalizada e viva, como é visível nas mensagens abaixo reproduzidas:

- Olá a todos os participantes os meus parabéns pelo trabalho realizado, quanto às votações???? (Anónimo, na atividade “**Concurso de book trailers**”).

- Bem-vindo, “Anónimo”!/ O que queres dizer com “quanto às [às] votações????”/? Somos todos olhos!/ Até já! ;) [...] (Professora-moderadora, na atividade “**Concurso de book trailers**”).

- Os melhores vídeos que estão no site são o 1,3,9 e 14!!!/E acho que as votações no número 11 são aldrabadas.! (Anónimo, na atividade “**Concurso de book trailers**”).

- Concordo com o que o anónimo disse.../ As frases nem dão tempo de ler e esta pouco imaginativo!!! (Sarokax, na atividade “**Concurso de book trailers**”).

- “book’s” muito fixes quanto as votações cada um joga com as armas que tem mas parece que so 2 e que as usaram parabéns pelo empenho! (Ricardo [elemento externo è escola], na atividade “**Concurso de book trailers**”).

- Olá a todos! ;)/ O Ricardo (a quem também agradeço o contributo) veio aqui introduzir uma divergência (uma opinião diferente) relativa às opiniões anteriores./ E agora? O que dizem, ou melhor, escrevem, ou ainda melhor, processam?/ Vamos lá, aqui, esgrimir argumentos, justificações!/ Até já! ;) [...] (Professora-moderadora, na atividade “**Concurso de book trailers**”).

- A razão porque me exprimi assim: convidaram-me a votar e visto que gostei dos “Book’s” tentei ajudar com alguns votos fornecendo o link para que muita gente pudesse ver o link e votar naquele que eu achei melhor visto assim acho que quando se faz estes trabalhos são para ser divulgados porque são feitos por alunos que revelam algum conhecimento informático! (Ricardo [elemento externo è escola], na atividade “**Concurso de book trailers**”).

- Olá, pessoal! ;)/ O Ricardo (e todos nós) aguardamos os vossos comentários.../ Vá, não se acanhem.../ Beijocas! ;) [...] (Professora-moderadora, na atividade “**Concurso de book trailers**”).

- Acho que a votação foi justa para o vencedor mas as do 11 foram aldrabadas pois não tem nada haver com o 3 o 14 e o 9!!!/ [...] (Clara [elemento externo è escola], na atividade “**Concurso de book trailers**”).

- Bons olhos te leiam, Clara! ☺/ 1. Afirmas que “a votação foi justa para o vencedor” (esse título depende do júri). Porquê?/ 2. Declaras também que “as [votações] do 11 foram aldrabadas”. O que te leva a fazer uma afirmação dessa natureza?/ Aguardamos os teus esclarecimentos.../ Beijocas! ;) [...] (Professora-moderadora, na atividade “**Concurso de book trailers**”).

- Eu concordo que as votações não foram de todo justas. O participante 11 enviou um email a todos os amigos para que votassem nele. Ele não merece ganhar, há

book trailers melhores, o dele nem sequer tem som!! (Tirina, na atividade “**Concurso de book trailers**”).

[...]

- Olá, Tirina! ;)/ Afirma: “O participante 11 enviou um email a todos os amigos para que nele.”/ O Ricardo considera que isso é um ponto a favor do concorrente número 11: “quanto as votações cada um joga com as armas que tem mas parece que so 2 e que as usaram”./ E agora? O que dizes? Convinces o Ricardo?/ Já me sentei na primeira fila para assistir ao combate (saudável, espero).../ Até já! ;) [...]
(Professora-moderadora, na atividade “**Concurso de book trailers**”).

Neste clube virtual de leitura, a professora-moderadora constitui, indubitavelmente, um “ingrediente chave” no seu sucesso, na perspetiva de AuYeung et al. (2007), contribuindo para evitar “the biggest disadvantage [...]: the dialogue is slow and sluggish” (Balling et al., 2008, p. 59), bem como “the lack of immediacy” (AuYeung et al., 2007, p. 3).

4.6. Contributos para a Formação de Leitores e Comunidades de Aprendizagem

Os membros do clube virtual de leitura envolveram-se uns com os outros, num ambiente *online* (blogue), intencionalmente e coletivamente, em transações e transformações do conhecimento, como ficou dito em passos anteriores deste trabalho – ver, por exemplo, a secção imediatamente anterior (4.5.7.) -, constituindo, assim, o que Dias (2007) designa de comunidades virtuais de aprendizagem.

Partindo da proposta de Palloff e Pratt (2002), podemos afirmar que a capacidade de colaborar e de construir conhecimento e significado socialmente construído em comunidade, bem visível nas mensagens *online* dos fóruns, reproduzidas em passagens anteriores, indicam que esta comunidade virtual de alunos se articulou com sucesso.

Alguns participantes declararam ter alargado os seus hábitos de leitura graças ao conhecimento partilhado pelos outros no que respeita a experiências de leitura com géneros de livros diferentes ou livros desconhecidos.

Efetivamente, a análise dos comportamentos comunicativos e de leitura permitiu concluir que há participantes que manifestam ter elevado a frequência de leitura e ter alargado os seus hábitos de leitura, tanto a outros géneros de livros como a suportes de natureza diferenciada (o digital), o que é observável quer nas respostas às questões das entrevistas (reproduzidas mais adiante), quer nos “comentários” abaixo reproduzidos:

- Fiquei curioso para ler isso baixinha.../o livro parece ser muito interessante com essas cenas dos vampiros e tal ainda hei de exprementar isso [...] Cara IT o que quero esprimentar é o livro... pareceu-me muito interessante, por acaso eu que nem gosto lá muito dos livros assim deste género... (Nobre, na atividade intitulada “**Ler e chorar por mais**”)

- Querido Nobre,/ Desculpa, mas parecia que querias experimentar “cenas de vampiros”... LOL/ Vou contar-te um segredo: eu também nunca tinha lido um livro deste género (fantástico)./ Contudo, fiquei curiosa e resolvi ir comprar um (Contos de vampiros – leia-se em itálico -), da autoria de diversos escritores, entre os quais se conta João Tordo, Rui Zink, Miguel Esteves Cardoso, José Eduardo Agualusa, Hélia Correia./Já li o de Miguel Esteves Cardoso e estou a ler, agora, o de João Tordo, escritor que foi, recentemente, premiado./ Depois, se quiseres, levo e empresto-te./Beijocas! ;) (Professora-moderadora, na atividade “**Ler e chorar por mais**”)

- Lol sem problema it eu fiquei na mesma depois de ler fiquei com essa ideia =D/ bem se a it não se importar eu não recuso porque parece ser mesmo giro o livro que a it esáa a falar eu já li um pouco do resumo e está 5* (Nobre, na atividade intitulada “**Ler e chorar por mais**”)

- Nobre,/ Fica, então, combinado. Logo que acabe de lê-lo, levo-o para ti./ Fiquei curiosa... Onde leste o resumo?/ Beijocas! [...]”(Professora-moderadora, na atividade “**Ler e chorar por mais**”)

- procurei na net e vi num site qualquer vou ver se encontro e já meto aqui ☺ (Nobre, na atividade intitulada “**Ler e chorar por mais**”)

Tordo, J. (2009). –“Contos De Vampiros: - Vlad, O Empalador” – Leia-se em itálico – porto: Porto Editora/ Citação preferida:/ “Seguiu-se uma discussão que terminou com o Xavier no chão, depois de Ernesto o socar com muita força. Olhei para Xavier, que sangrava do nariz, e quis ajudá-lo a levantar-se,mas Ernesto colocou-se entre nós.” /Gostei desta parte ou melhor não sei explicar mas isto demonstra uma grande falta de coragem para com um dos seus melhores amigos, eu acho que ele devia de ter ajudado podia levar mas pronto... eu tenho aqui uma parte que eu, pessoalmente, acho muito engraçada mas não vou por aqui/ it eu vou continuar a ler isto depois meto cá as outras li este conto em 5/10 min nem tanto :b/CUMPS and Kiss’s” (Nobre, na atividade intitulada “**Páginas dobradas**”)

A análise das respostas às entrevistas, das mensagens dos registos *online* e das declarações contidas no diário de investigação permitem agrupar os dados segundo alguns tipos: aprendizagem individual (dos "processos metacognitivos"); adoção de estratégias corretivas; desenvolvimento de hábitos de leitura; promoção de sociabilidades; prazer/diversão/convívio; aprendizagem colaborativa; motivação; relação de grupo e com o texto.

a) Aprendizagem individual dos "processos metacognitivos"

O nosso estudo confirmou que o clube virtual de leitura em análise criou condições para a aplicação dos "processos metacognitivos" (Giasson, 1993), nomeadamente para a utilização mais elevada de uma estratégia apontada por Sousa (2007) a que recorrem os bons leitores no curso das suas leituras, designadamente a clarificação do significado dos vocábulos. Metade dos discentes inquiridos aquando da realização da entrevista (E) (8: E1, E5, E10, E11, E13, E14, E15 e E16) afirmaram:

Sim, vou várias vezes ao dicionário para saber o significado de várias palavras. (E5),

[A clarificação do significado dos vocábulos] foi um dos hábitos ganhos com esta experiência (E10),

Sim, o CVL fez com que lesse com mais calma os livros e sublinhasse palavras que desconheço, para depois ir ver o significado ao dicionário. (E11).

Na atividade intitulada "De boca a orelha", verificou-se que sempre que os alunos hesitavam na leitura de uma palavra, o que sucedia, não raras vezes, por desconhecimento do seu significado, iam consultar o dicionário, primeiramente estimulados pela docente; no decurso do projeto, por iniciativa própria.

b) Adoção de estratégias corretivas

Outro contributo, ainda que não tão partilhado pelos inquiridos (apenas 3 o referiram: E14, E15 e E16) foi a adoção pelos alunos de uma estratégia corretiva ou

compensatória (Garner, 1988) na altura em que estes detetaram lacunas na compreensão do texto: o estudo de fragmentos textuais, previamente considerados difíceis, de modo mais extensivo ("Releio [mais os textos] quando não percebo." (E16)).

Constitui um outro contributo do CVL a síntese de informação mais relevante, uma outra estratégia corretiva (Garner, 1988), adotada pelos alunos na sua participação em algumas atividades nas quais eram solicitados a resumir os livros/contos que liam, a intitulada "Ler e chorar por mais", bem como a designada de "Concurso de *book trailers*":

Resumo:

Claire é uma rapariga que vive com a mãe. Sendo pobre, a mãe de Claire roubava e encontrava-se com vários homens. Mais tarde, nasceu Sidney, a irmã de Claire e, como a mãe de Claire não queria que a bebé passa-se pelo que a mais velha passou, abandono-as, em casa da avó. Sidney sempre achara que a mãe era uma mulher muito boa e por isso, decidiu fugir de casa e viajar. Casava, roubava o dinheiro ao marido e viajava para outro lugar, mudando a sua identidade. Mas, um dia, engravidou e então achou que seria altura de assentar. Quando menos esperava o marido de Sidney, começou a bater-lhe e então esta viu-se obrigada a fugir com a sua filha Bay. Decidiu voltar para a casa da avó onde, a sua irmã mais velha, Claire, ainda morava. Quando lá chegaram depararam-se com uma macieira com maçãs muito poderosas e com uma velha amiga com um poder muito estranho, mas útil. Claire tinha-se tornado numa mulher com medo de tudo o que pudesse ir embora, pois tinha perdido a mãe, a irmã e a avó. Mas com a ajuda de Sidney e Tyler, Claire aprende a ultrapassar o seu maior medo. Naquela velha, mas grande casa, Claire e Sidney descobrem o amor verdadeiro. (Primeira versão do resumo de Tirina, na atividade intitulada "**Ler e chorar por mais**")

Resumo:

Haviam 3 irmãos, Rui, Guanes e Rostabal, que eram os fidalgos mais pobres do reino! De tanta miséria tornaram-se mais bravos que os lobos! Numa manhã, os 3 irmãos iam caçar, quando encontraram numa cova de uma rocha, um tesouro (tinha 3 fechaduras e 3 chaves), abriram-no e estava cheio de ouro!

Como eram muito ouro, não conseguiam carregá-lo e resolveram que Guanes fosse à aldeia.

Os outros decidiram tentar matar Guanes, por ser egoísta. E assim aconteceu, mas, quando Rostabal se estava a limpar do sangue de Guanes, Rui matou-o também!

Ora, com os dois irmãos mortos, poderia disfrutar do ouro e da comida; mas quando estava a beber o seu belo vinho apercebeu-se de que era veneno! De facto Guanes também tinha a mesma ideia que os irmãos! Por fim morreram os 3 irmãos e o tesouro continuava no seu lugar e sem dono!

Quem tudo quer, tudo perde! (Primeira versão do resumo de Patríciainháá, na atividade intitulada "**Ler e chorar por mais**")

Esta atividade surgiu após o ensino explícito das técnicas do sublinhado, do esquema e do resumo, em aulas presenciais, que o fragmento seguidamente transcrito, presente num dos comentários registados na secção "Conto contigo" pela professora-moderadora, tão bem ilustra:

Olá, pessoal! ;)

O conto vencedor foi "A Aia", de Eça de Queirós, que o André resumiu anteriormente (ainda que com pormenores e palavras do texto :()[...] (professora-moderadora, na atividade intitulada "**Conto contigo**").

Deste modo, concluímos que os CVL escolares são passíveis de apoiar a escola no seu papel determinante de habilitar "os sujeitos com a técnica que a torna [a leitura] possível" (Dionísio de Sousa, 2000, pp. 421-422), de promover o "ensino explícito e sistematizado de estratégias de leitura" (Sim-Sim & Silva, 2006, p. 98), de "empenhar-se em desenvolvê-las [habilidades de leitura] nos alunos." (Santos, 1997, p. 23).

c) Desenvolvimento de Hábitos de leitura

A este nível o CVL apresentou como vantagem (explicitada pelos seus participantes) a criação de condições para o fomento de hábitos de leitura. Na verdade, um número expressivo de alunos (5: E1, E5, E9, E10 e E14) assim o expressaram:

sem dúvida que passei a ler mais (**E5**),

Graças ao CVL comecei a ler livros de géneros diferentes dos que já lia. (**E14**),

Nas actividades [em] que participei achei muito interessante e até me levou a ler um [livro] que achei muito interessante. (**E9**),

Comecei a ler mais livros *online* e assim leio com alguma frequência. (**E10**).

Os registos *online* também o revelam:

[...] O fim de semana é mesmo uma migalhinha pois não deu para acabar o livro fascinante que estou a ler!!! :([...]

E agora só posso mesmo ler aos fins de semana por nos dias de aulas só tenho tempo há noite e mesmo assim vê-se logo que é pouco tempo! :(
Pois temos de estudar... (Vânia, na secção intitulada "**BAR**"),

Aquela citação ali e minha ^^ obrigado por me ter emprestado o livro IT [...] (Nobre, na atividade designada "**Dois dedos de conversa... com escritores**"),

[...] Stora eu gostava mt que levasse para a aula de portugues aquilo que propos á susana, a entrevista sobre vampiros ia ser mt giro... [...] (Sara, na atividade denominada "**Ler e chorar por mais**"),

Olá Kata!!!

Gosto muito do teu livro!

Eu vi-o numa loja e pedi à minha mãe para me comprar (mas ela não comprou!).

A história parece ser muito interessante... (Tirina, na atividade titulada "**Ler e chorar por mais**"),

[...] gaston penso que não conheço mas vou ver se vejo isso para ler [...] (Nobre, na atividade nomeada "**B.D.**"),

[...] parece ser giro esse livro tenho mesmo de ir a uma livraria para tirar as minhas dúvidas :) [...]

[...] li este conto em 5/10 min nem tanto :b [...] (Nobre, na atividade designada de "**Páginas dobradas**"),

[...] Nobre,

Confesso que estou impressionada com este ritmo de leitura! :) :) :) Afinal, foi hoje que te passei o livro... [...] (Professora-tutora, na atividade "**Páginas dobradas**", reagindo à declaração anterior do aluno),

Eu também li durante as férias. Li dois livros e meio. [...] Li um livro chamado "Avatar - Destino do Universo", "Salvamento mágico" e estou a ler "O Alquimista". (Tirina, na atividade designada de "**Leituras de férias?**").

Assim sendo, os CVL em contexto escolar podem ajudar a contrariar uma característica nacional, citada por Cadório (2001) e Sim-Sim (2002), a carência do hábito cultural de

leitura, responsável, segundo estas investigadoras, pela existência de "maus leitores" e, desta feita, por promover condições favoráveis à criação de "bons leitores".

d) Promoção de Sociabilidades

Relativamente a sociabilidades, isto é, à interação social, ficou comprovado, à semelhança de outras (Gambrell, 2006), que a interação social *online*, facultada pelos espaços de diálogo da ferramenta - blogue - aumenta sociabilidades - comunicação, associada a prazer, diversão, convívio -, bem como aprendizagem. Com efeito, a maioria dos discentes (9: E1, E5, E6, E9, E11, E13, E14, E15 e E16) participou *online* (Gráfico 14) e de forma progressiva, tendo apenas um deles referido que o não fizera voluntariamente ("Não participo [voluntariamente] nas atividades do clube porque não gosto de estar muito tempo no computador e sempre que o utilizo é para trabalhos informáticos." (E9)).

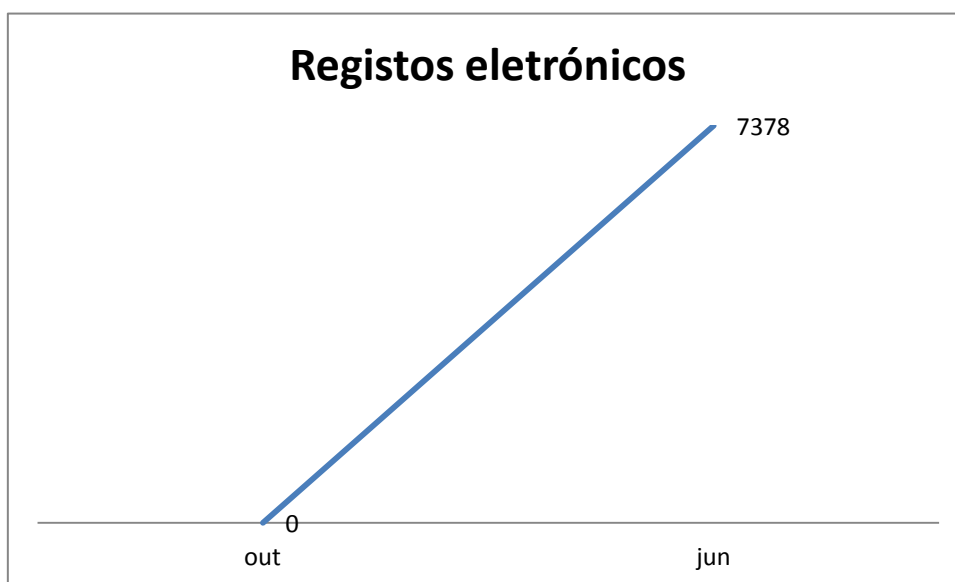


Gráfico 13. Registos eletrónicos (Blogue).

Pazer, diversão e convívio

Os registos eletrónicos são igualmente testemunhos do que anteriormente se afirmou, nomeadamente da comunicação associada a prazer, diversão e convívio:

Olá pessoal td bem??
Ola stora como está??
Isto por aqui é só animação!!
Já parece o msn!!
Bjinhos a todos [...] (Patríciainháá, no espaço criado pelos alunos e baptizado por eles como como "**Off topic**").

Aprendizagem colaborativa

Ademais, as mensagens também comprovam que a interação social *online* criou condições de aprendizagem colaborativa:

Não, não têm nada a ver um com o outro [o filme "Avatar" e o livro *Avatar - Destino do Universo*]. O filme é científico e o livro é sobre magia. (Tirina, na atividade nomeada "**Leituras de férias?**"),

Olá baixinha! Adoro o livro que estás a ler :D [*Marcada*, de P.C Cast e Kristin Cast]

Nao é da mesma autora do CREPUSCulo ?? [...] (Denise, na atividade denominada "**Ler e chorar por mais**"),

Não denise [o livro titulado *Marcada*] não é da mesma autora [do intitulado *Crepúsculo*]!! (Baixinha, na atividade denominada "**Ler e chorar por mais**").

e) Motivação

Os dados recolhidos apontam também para a "motivação extrínseca" (Viana & Martins, 2009), como nos dá conta o diário de investigação, bem como múltiplos registos *online*:

Durante as férias de Natal está a decorrer um concurso, o de "Book trailers". Tal como os outros concursos, pretende atingir o que Viana e Martins (2009) denominam de "motivação extrínseca" ("A motivação extrínseca advém do desejo de receber reconhecimento externo, recompensas ou incentivos ou surge como forma de evitar situações desagradáveis." (p. 22)). Há prémios, recompensas. Ora, segundo as mesmas autoras, "um indivíduo está intrinsecamente motivado para ler quando realiza esta actividade pelo prazer que, por si só, ela lhe proporciona. [...] para que se dê início à actividade e para que dela possam advir consequências que permitam gerar motivação intrínseca, é necessário investir na motivação extrínseca." (p. 22). (**Diário de investigação**: 26 de Dezembro de 2009 - férias de Natal),

olha sofia ta memo fixe [o teu *book trailer*] (Samuel, na atividade denominada "**Book trailers em votação entre 4 e 15 de Janeiro**"),

estão todos muito bons, quem me dera que também estivesse aí o meu mas nao consigo fazer um decente... [...] (Nobre, na atividade denominada "**Book trailers em votação entre 4 e 15 de Janeiro**").

f) Relação de grupo e relação com o texto

As duas categorias temáticas que emergiram das respostas dos participantes associadas à questão de investigação do estudo exploratório de Bowers-Campbell (2011) - a saber: 1) promoção da relação de grupo; 2) relação com o texto -, surgiram também na nossa investigação, com as adaptações necessárias ao contexto diferenciado (no caso do autor aludido tratava-se de grupos de indivíduos desconhecidos no início do círculo de literatura virtual; no nosso os membros do clube em estudo já se conheciam na quase totalidade (a sua maioria tinha frequentado a mesma turma no ano letivo precedente).

No que diz respeito à relação de grupo e se nos detivermos numa das atividades realizadas no CVL em estudo, a designada de "B.D.", descrita em momento anterior, encontramos nos registos *online*, mensagens que refletem a harmonia do grupo, validando informação de mensagens submetidas por outros participantes (primeira e segunda citações), ou manifestando o crescente sentido de pertença e de comunidade, bem expresso no modo como a mensagem foi redigida (terceira e quarta citações) - a

saudação, a despedida, a flexão verbal que remete para o pronome *nós*, bem como os *smiles* (na terceira citação), o pedido de desculpa (na quarta citação) -, categoria I descrita em Bowers-Campbell (2011):

[...] Acho que o Luís quer dizer que eles ao mesmo tempo são fortes como inteligentes!!! [...] (Vânia, na atividade intitulada "**BD**"),

[...] Sim[,] é isso s[']tora!!!
[RESPONDO PELO LUÍS] [...] (Baixinha, na atividade intitulada "**BD**"),

[...] Olá a todos!!
Então é aqui que temos de fazer a s'tora mudar de ideia acerca do Astérix e o O bélix!! [...]
Bjinhos a todos ;)
Bom fim de semana => (Patrícinháá, na atividade intitulada "**BD**"),

Peço desculpa mas enganei-me a escrever os nome do livro... chama-se Tara Duncan "Os feiticeiros"... e é autora (ups!!) Puyblicações Pena PERFEITA (a rapidez de escrever é muita ;P) [...] (Patrícinháá, na atividade designada de "**Páginas dobradas**").

Também a Relação com o texto fica visibilizada, poer exemplo nesta mesma atividade ("**BD**"), na qual nos deparámos com mensagens que manifestam o envolvimento de processos de leitura, designadamente o estabelecimento de paralelismos com outros textos, ligação das obras a outras (de cultura clássica a popular) - categoria II de Bowers-Campbell (2011) -, como se exemplificam nas primeira e segunda citações a seguir, ou o prazer na experiência de leitura (encontrar satisfação ou insatisfação na narração), como se vê nas terceira, quarta, quinta, sexta e sétima citações.

- 1) [...] O Asterix é parecido com a turma da Mónica porque são os dois Banda Desenhada (B.D.). [...] (Vânia, na atividade titulada "**BD**"),
- 2) [...] Antigamente os Romanos e os Gauleses lutavam tal como acontece em Astérix e Obélix. [...] os livros deles [...] são baseados na história antiga [...] (Vânia, na atividade titulada "**BD**"),

- 3) [...] Sempre gostei dos livros deles pois a aventura, a magia e gargalhada chamam por mim!!!! [...] (Vânia, na atividade titulada "**BD**"),
- 4) [...] São umas personagens muito cómicas, dizem muitas piadas e têm muitas aventuras...
É isso que eu gosto no Astérix e Obélix [...] (Luís, na atividade titulada "**BD**"),
- 5) [...] Eu já li [...] Mas não continuei não gosto lá muito de Bandas Desenhadas!! Não sou lá grande fã... [...] (Baixinha, na atividade titulada "**BD**"),
- 6) [...] eu lembro-me dos meus 6 aninhos em que li um livro da mafalda com a minha prima Jéssica (não é da escla) eu e ela a ler-mos aquilo se bem me recordo foi muito engraçado desmanchamo-nos a rir [...] (Nobre, na atividade titulada "**BD**"),
- 7) [...] também não aprecio Astérix e Obelix. Sempre li a turma da Monica. (Tirina, na atividade titulada "**BD**").

Se não podemos, com certeza, afirmar que os CVL propiciam o fomento dos hábitos de leitura e o desenvolvimento da competência leitora, podemos declarar, com segurança, baseados no que ficou demonstrado, que esta opção didática em contexto escolar cria uma conjuntura facilitadora do desenvolvimento dos hábitos e das competências literárias, quer porque facultam situações de aprendizagem dos "processos metacognitivos", quer porque facultam condições para a adoção de estratégias corretivas, quer porque facultam contextos promotores de sociabilidades e de múltiplas aprendizagens coletivas, quer porque facultam situações de interação, quer porque facultam momentos de prazer, diversão e convívio; quer porque facultam contextos de motivação, de harmonia grupal, bem como de intertextualidade e de satisfação (ou insatisfação) na experiência de leitura.

Conclusões

O estudo titulado *Clubes virtuais de leitura: Práticas e competências leitoras*, aqui apresentado, pretendeu constituir-se como compreensão de uma prática escolar que, aparentemente, tem estado arredada das escolas portuguesas que lecionam o terceiro ciclo e que se baseia na preocupação do PNL pelos baixos níveis de literacia da população dos jovens portugueses, como atestam não só os estudos comparativos internacionais como o designado de *Programme for International Student Assessment* (PISA), sobretudo os anteriores a 2009, mas também o Projeto Educativo do Agrupamento em estudo. A investigação aqui relatada teve o propósito de contribuir para a construção de um conhecimento socialmente relevante, mormente por reconhecermos que os CVL são uma prática escolar passível de contribuir para o desenvolvimento das competências e hábitos literácitos.

Teve-se em consideração que, por um lado, a escola desempenha um papel determinante no desenvolvimento “das habilidades de leitura” nos alunos (Santos, 1997, p. 23), na formação de leitores, habilitando os sujeitos com “a técnica que a torna [a leitura] possível [...]” (Dionísio de Sousa, 2000, pp. 421-422), ensinando-a e promovendo-a “sistemática e intencionalmente em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas” (Dionísio, Pereira & Viseu, 2011, p. 96), na “promoção da leitura extensiva e do ensino explícito e sistematizado de estratégias de leitura” (Sim-Sim & Silva, 2006, p. 98), na apresentação de uma panóplia de atividades de motivação encorajadoras da leitura (Boyd, 2002; Ivey, 1999), na promoção do “gosto pela leitura, [n]a criação de comunidades de leitores, através de projectos sistemáticos e consistentes.” (Vilas-Boas, 2005, p. 13). Por outro lado, reconhece-se o papel predominante que as TIC assumem em projetos de promoção da leitura, designadamente no que respeita à criação de comunidades de leitores (Neves et al., 2008; Poslaniec, 2005, entre outros).

Os Clubes Virtuais de Leitura são aqui entendidos como grupos de pessoas que se encontram para discutir livros e/ou leituras, num ambiente *online* e que, simultaneamente, são passíveis de contribuir para o fomento de hábitos de leitura, bem como para o desenvolvimento da competência leitora, comumente avaliados como deficitários no que respeita à população estudantil portuguesa (Sim-Sim & Ramalho,

1993; IGE, 2001; Sequeira, 2002; GAVE, 2001; GAVE, 2004; GAVE, 2007; GAVE, 2010), como já se referiu.

Partindo da questão “Como é que os hábitos de leitura e as competências de literacia dos discentes são desenvolvidos no âmbito de um CVL?”, tivemos como primordiais objetivos identificar e relacionar dimensões do desenvolvimento dessas competências e dos hábitos de leitura. Assim sendo, os nossos objetivos específicos foram os seguidamente enumerados: 1) descrever o Clube Virtual de Leitura quanto: a) aos objetivos que guiaram o seu desenvolvimento, b) aos recursos tecnológicos que integrou, c) às atividades específicas que incluiu, d) aos sujeitos que participaram, e) aos modos de participação dos seus membros, f) às finalidades de comunicação; 2) tipificar mudanças nos comportamentos de leitura dos participantes, analisando o conteúdo das participações; 3) identificar os indicadores que mostram o sucesso do CVL enquanto comunidade de aprendizagem; 4) caracterizar o papel do professor-moderador na dinamização do clube.

Nestas circunstâncias, recorrendo ao estudo de caso, estudámos o caso do Clube Virtual de Leitura de um agrupamento de escolas do ensino básico, sito na região de Lisboa, no decurso de um ano letivo. Realizámos um estudo de caso descritivo - tendo como propósito nuclear retratar o caso em apreço -, metodologia mais consentânea com o objetivo da nossa investigação, recorrendo à triangulação de dados, provenientes do questionário, da entrevista, bem como da observação e, por inerência, utilizámos métodos quantitativos e qualitativos.

Os dados recolhidos manifestam que o clube virtual de leitura sobre o qual incidiu a nossa investigação, integrado em contexto educativo, propiciou práticas que contribuem para o fomento de hábitos de leitura, bem como o desenvolvimento da competência leitora, graças não só à interação social entre os alunos, propiciada pelas aplicações *Web 2.0*, e estimulada de forma ativa, vigilante e criativa pela professora-moderadora, mas também ao recurso a um conjunto de atividades diversas, criativas e "intrinsecamente motivadoras", não incidindo apenas na discussão *online* de livros, como ocorre nos casos relatados noutros estudos da mesma natureza, anteriormente citados.

Cumprindo o objetivo da metodologia do estudo de caso, contribuiu-se, desta forma, para um melhor conhecimento sobre como dinamizar a leitura, algo que parece estar de algum modo arredado da prática pedagógica do professor, como constatou Torre (2008)

no seu estudo, pese embora o seu potencial, como ficou demonstrado na presente investigação.

Desta constatação resulta a necessidade de, num futuro, tão próximo quanto possível, se replicar a investigação aqui retratada, com vista a enriquecer/reforçar e continuar a alargar o nosso conhecimento sobre os clubes virtuais de leitura, prática que tem sido descurada do cenário escolar português do terceiro ciclo, em prol do fomento de hábitos e competências literárias de leitura.

O caráter inovador desta investigação reside no tipo de instituição e no âmbito geográfico em que se inscreve - uma escola portuguesa de ensino básico -, uma vez que a literatura nacional consultada é estéril nesta área de investigação. Mesmo ao nível internacional a produção académica neste campo é parca: encontrámos apenas três estudos sobre CVL incluídos no contexto de estabelecimentos de ensino que ministram o ciclo de estudos equivalente ao terceiro ciclo (Malone, 2004; Wolsey, 2004; Grisham & Wolsey, 2006), sendo dois deles realizados pelos mesmos investigadores.

Os resultados da investigação afiguram-se igualmente inovadores, já que apontam como causa do fomento de hábitos e literacia leitores não tanto as discussões sobre os livros (também havidas, ainda que com pouca expressão), mas, sobretudo, outras atividades relativas a leituras, promotoras de reflexão individual partilhada e de “motivação intrínseca” (Viana & Martins, 2009).

O nosso estudo confirmou, pois, que o clube virtual de leitura em análise criou condições para a aplicação dos "processos metacognitivos" (Giasson, 1993), nomeadamente para a utilização mais elevada de uma estratégia apontada por Sousa (2007) a que recorrem os bons leitores no curso das suas leituras, designadamente a clarificação do significado dos vocábulos. Metade dos discentes inquiridos, aquando da realização da entrevista, o afirmaram e na atividade intitulada "De boca a orelha", que consistia na produção de audiolivros, em parceria com uma associação de invisuais, verificou-se que sempre que os alunos hesitavam na leitura de uma palavra, o que sucedia, não raras vezes, por desconhecimento do seu significado, iam consultar o dicionário, primeiramente estimulados pela docente; no decurso do projeto, por iniciativa própria.

Outro contributo, ainda que não tão partilhado pelos inquiridos (apenas 3 o referiram nas entrevistas realizadas) foi a adoção pelos alunos de uma estratégia corretiva ou compensatória (Garner, 1988) na altura em que estes detetaram lacunas na compreensão do texto: o estudo de fragmentos textuais, previamente considerados difíceis, de modo mais extensivo.

Constitui um outro contributo do CVL a síntese de informação mais relevante, uma outra estratégia corretiva (Garner, 1988), adotada pelos alunos na sua participação em algumas atividades nas quais eram solicitados a resumir os livros/contos que liam, a titulada "Ler e chorar por mais", bem como a designada de "Concurso de *book trailers*". Esta atividade surgiu após o ensino explícito das técnicas do sublinhado, do esquema e do resumo, em aulas presenciais.

Deste modo, concluímos que os CVL escolares são passíveis de apoiar a escola no seu papel determinante de habilitar "os sujeitos com a técnica que a torna [a leitura] possível" (Dionísio de Sousa, 2000, pp. 421-422), de promover o "ensino explícito e sistematizado de estratégias de leitura" (Sim-Sim et al., 2006, p. 98), de "empenhar-se em desenvolvê-las [habilidades de leitura] nos alunos" (Santos, 1997, p. 23), de ensinar e promover a tarefa de ler "sistemática e intencionalmente em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas" (Dionísio, Pereira & Viseu, 2011, p. 96).

A nossa investigação permitiu aferir que o CVL em questão apresentou como vantagem (percecionada pelos seus participantes) a criação de condições para o fomento de hábitos de leitura. Na verdade, um número expressivo de alunos (5) assim o indicaram. Os registos *online* também o revelaram.

Assim sendo, os CVL em contexto escolar podem ajudar a contrariar uma característica nacional, citada por Cadório (2001) e Sim-Sim (2002), a carência do hábito cultural de leitura, responsável, segundo estas investigadoras, pela existência de "maus leitores" e, desta feita, por promover condições favoráveis à criação de "bons leitores".

A presente investigação, na área da leitura, comprova, à semelhança de outras (Gambrell, 2006), que a interação social *online*, facultada pelos espaços de diálogo da ferramenta - blogue - aumenta sociabilidades - comunicação, associada a prazer, diversão, convívio -, bem como aprendizagem colaborativa.

Os dados recolhidos apontam também para a "motivação extrínseca" (Viana & Martins, 2009).

As duas categorias temáticas que emergiram das respostas dos participantes associadas à questão de investigação do estudo exploratório de Bowers-Campbell (2011) - a saber: 1) promoção da relação de grupo; 2) relação com o texto -, surgiram também na nossa investigação.

Encontrámos, igualmente, mensagens que refletem a harmonia do grupo, validando informação de mensagens submetidas por outros participantes, ou manifestando o crescente sentido de pertença e de comunidade, bem expresso no modo como a mensagem foi redigida: a saudação, a despedida, a flexão verbal que remete para o pronome *nós*, bem como os *smiles*, o pedido de desculpa.

Deparámo-nos ainda com mensagens que manifestavam o envolvimento de processos de leitura/relações com o texto - outra categoria nomeada em Bowers-Campbell (2011) -, designadamente o estabelecimento de paralelismos com outros textos, ligação das obras a outros textos (de cultura clássica a popular), ou o prazer na experiência de leitura (encontrar satisfação ou insatisfação na narração).

Na verdade, os membros do clube envolveram-se uns com os outros, num ambiente *online* (blogue), intencionalmente e coletivamente, em transações e transformações do conhecimento, constituindo, assim, o que Dias (2007) designa de comunidades virtuais de aprendizagem.

Neste clube virtual de leitura, a professora-moderadora constituiu, indubitavelmente, um "ingrediente chave" no seu sucesso, na perspetiva de AuYeung et al. (2007), contribuindo para evitar "the biggest disadvantage [...]: the dialogue is slow and sluggish" (Balling et al., 2008, p. 59), bem como "the lack of immediacy" (AuYeung et al., 2007, p. 3).

Podemos, em suma, afirmar, com segurança, alicerçados no que ficou demonstrado, que esta opção didática em contexto escolar cria uma conjuntura facilitadora do desenvolvimento dos hábitos e das competências literárias, traduzindo bem o discurso oficial para o fomento da literacia no espaço escolar, nomeadamente no quadro do PNL

e das diretivas do currículo nacional⁴⁶, quer porque propicia situações de aprendizagem dos "processos metacognitivos", quer porque promove condições para a adoção de estratégias corretivas, quer porque faculta contextos promotores de sociabilidades e de múltiplas aprendizagens coletivas, quer porque cria situações de interação, quer porque proporciona momentos de prazer, diversão e convívio; quer porque gera contextos de motivação, de harmonia grupal, bem como de intertextualidade e de satisfação (ou insatisfação) na experiência de leitura.

A investigação realizada apresenta, porém, algumas limitações, nomeadamente o período de tempo limitado em que ocorreu (um ano letivo), bem como a natureza da pesquisa: estudo de caso (único), que reflete, inevitavelmente, as circunstâncias particulares do CVL em estudo. Tratando-se de um estudo de caso, não é passível de "generalização estatística", mas antes de "generalização analítica" (Yin, 2002, p. 54) - compararam-se os resultados empíricos do estudo com "a teoria previamente desenvolvida como modelo".

Os dados aqui apresentados permitirão a um docente que exerça funções num contexto similar, relacionar a sua deliberação com a retratada no estudo descrito, como sugere Bassey (1981), a propósito do mérito do estudo de caso.

Termino, aventando que os resultados do PISA 2009 (GAVE, 2010) - "Pela primeira vez desde o início do programa, em 2000, os alunos portugueses atingem pontuações que se situam na média dos desempenhos da OCDE, no domínio da literacia de leitura." (GAVE, 2010, p. 7), ocupando o lugar 21 entre 33 países (GAVE, 2010) -, mais favoráveis à população estudantil portuguesa, são já reflexo de projetos deste tipo,

⁴⁶ O texto relativo à fase exploratória do estudo da autoria de Dionísio, Pereira e Viseu (2011) – *A leitura e a escrita no currículo: A presença ausente* - discute os dados resultantes do inquérito por questionário de 75 docentes das áreas curriculares de Ciências/Ciências Físico-Químicas, Matemática/Ciências da Natureza, História/Geografia, Português/Línguas Estrangeiras (Francês, Inglês) de dois estabelecimentos de ensino urbanos do 2º e do 3º ciclos do ensino básico do distrito de Braga, com uma idade média de 46 anos e um número médio de 21 anos de serviço e conclui que “os resultados obtidos mostram como a tradução do discurso oficial nas práticas dos professores não será ainda uma realidade”: o manual emerge como o recurso textual privilegiado pela “grande maioria” dos professores nas atividades de leitura realizadas na sala de aula, que se reduzem “maioritariamente” ao ato de ler textos de “explicação de conteúdos”, “tarefas de exemplificação”, bem como “exercícios”, prática redutora que não promove condições para o desenvolvimento de estratégias de compreensão.

implementados no âmbito do PNL, que, por essa razão, deverão ser difundidos e promovidos em contexto escolar nacional.

Os benefícios inquestionáveis da presença do clube virtual de leitura na escola portuguesa do 3º ciclo, como o presente estudo demonstrou, exigem que esta opção pedagógica continue a constituir-se como objeto de investigação futura. Assim, sem pretender esgotar todas as hipóteses de trabalho que se levantam neste domínio, propomos, aqui, algumas sugestões, de cuja concretização resultaria, estamos certos, argumentação sólida e sustentada para a defesa irrefutável do recurso às novas tecnologias do escrito como meio de formação de leitores:

Como envolver os docentes de um conselho de turma para fomentarem competências literárias no seio de um CVL?

Qual o impacto de um CVL mediado por uma rede social para fomentar competências e hábitos de leitura?

Poderão os alunos ser moderadores para promoverem competências e hábitos de leitura num CVL? Que requisitos são necessários?

Que condições materiais, sociais e pedagógicas são necessárias para o uso de CVLs com leitores com NEE?

Qual o impacto do CVL na literacia familiar?

Como promover uma comunidade de leitores competentes num CVL das escolas que constituam uma rede de bibliotecas escolares concelhia?

Independentemente da diversidade de aspetos envolvidos no uso pedagógico dos CVL para que estas questões apontam, unifica-as a convicção de que um Clube Virtual de Leitura reúne, por causa das suas duas dimensões: a social (o Clube) e a Virtual, condições únicas para o desenvolvimento e a promoção do par imprescindível à formação de leitores eficientes e duradouros: o envolvimento continuado com os textos e as competências linguístico-cognitivas que o ato de ler pressupõe. Apesar de todo o trabalho já realizado neste domínio, acreditamos, como Coiro (2012) que muito mais há ainda para conhecer no que diz respeito ao papel da leitura *online* na construção, entre

outras, de “disposições positivas – atitudes, mentalidades e crenças, dimensões chave na aprendizagem eficaz” (Coiro, 2012, p. 645).

Bibliografia

- Aguaded, I., & Baltazar, N. (2005). Weblogs como recurso tecnológico numa nova educação. In *4º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em 2 de abril de 2012, em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/baltazar-neusa-aguaded-ignacio-weblogs-educacao.pdf>
- Almasi, J.F. (1995). The nature of forth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30 (3), 314 – 351.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Anderson, G. (1998). *Fundamentals of educational research*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- APDSI (s/d). *Glossário*. Consultado em 30 de março de 2012, em APDSI: http://www.apdsi.pt/index.php?mact=Glossary,cntnt01,show,0&cntnt01term_count=30&cntnt01start=60&cntnt01returnid=121.
- Arnal, D. (2007). Conceptos de web 2.0 y biblioteca 2.0: origen, definiciones y retos para las bibliotecas actuales. *El profesional de la información*, 16 (2), 95-106.
- Azevedo, F. J. (2006). *Literatura infantil e leitores: Da teoria às práticas*. Braga: I.E.C.U.M..
- AuYeung, C., Dalton, S., & Gornall, S. (2007). Virtual Reading Clubs and what we've learned about them. *Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 2 (2), 1 – 15.
- Balling, G., Henrichsen, L. A., & Skouvig, L. (2008). Digital reading groups: Renewing the librarian image. *New Library World*, 109, 56 – 64.
- Barbosa, E., & Granado, A. (2004). *Weblogs: Diário de bordo*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bottentuit Junior, J. B., Lisbôa, E. S., & Coutinho, C. P. (2009). Livros digitais: Novas oportunidades para os educadores na era Web 2.0. In P. Dias, & A. J. Osório (Eds.), *Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2009*. Braga: Universidade do Minho.

- Bowers-Campbell, J. (2011). Take it out of class: Exploring virtual literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54 (8), 557 - 567.
- Boyd, F. B. (2002). Motivation to continue: Enhancing literacy learning for struggling readers and writers. *Reading & Writing Quarterly*, 18 (3), 257-277.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Calçada, M. T. (2009). Prefácio. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Org.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projectos para promover a leitura* (pp. 7-8). Coimbra: Almedina.
- Cardoso, M.G. (2007). *Comunicação informal e a emergência de comunidades de aprendizagem em contexto de e-Learning: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação Educacional e Multimédia, Universidade Aberta, Lisboa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: Dos recursos e ferramentas online aos LMS. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 25 – 40.
- Carvalho, A. (2008). Introdução. In A. Carvalho (Org.), *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores* (pp. 7-14), Lisboa: ME/DGIDC.
- Carvalho, A. A., & Gomes, T. (2012). Comunidades de aprendizagem online em contextos formais e não formais. In M. A. Flores & F. Ilídio (Orgs), *Currículo e Comunidades de Aprendizagem: Desafios e Perspetivas* (pp. 121-147). Santo Tirso: DeFacto.
- Carvalho, A.; Moura, A.; Pereira, L.; & Cruz, S. (2006). Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino. In A. Moreira, J. Pacheco, S. Cardoso & A. Silva (Orgs.), *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) - Globalização e Desigualdades: Os desafios curriculares* (pp. 635-652). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Castanho, M. (s/d). *O ensino da leitura nas escolas do 2º ciclo em Portugal: O contributo das bibliotecas públicas e escolares*. Consultado em 28 de junho de 2008, em <http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM106.pdf>.
- Celaya, J. (2006). *176ues fomentar la lectura y la escritura a través de los blogs*. Consultado em 10 de outubro de 2008, em http://www.dosdoce.com/contiguts/articulosOpinion/vistaSola_cas.php?ID=80.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in Education* (6^a Ed.). London: Routledge.

Coiro, J. (2012). Understanding Dispositions Toward Reading on the Internet. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (7), 645–648.

- Costa, A.F., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos*. Lisboa: ISCTE.
- Coutinho, C. P., & Bottentuit Junior, J. B. (2008a). Web 2.0 in Portuguese academic community: An exploratory survey. Proceedings, *19th International Conference of the Society for Information Technology & Teacher Education* (pp. 1992-1999). Las Vegas, Nevada, USA.
- Coutinho, C. P., & Bottentuit Junior, J. B. (2008b). Comunicação educacional: Do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento. In Moisés de Lemos Martins & Manuel Pinto (orgs.). *Actas do 5^o Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM)*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- Cruz, S. (2008). Blogue, YouTube, Flickr e Delicious: Software Social. In A. Carvalho (Org.), *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores* (pp. 15-40). Lisboa: ME/DGIDC.
- Cruz, S. (2009). *Proposta de um modelo de integração das tecnologias de Informação e comunicação nas práticas lectivas: O aluno de consumidor crítico a produtor de informação online*. Tese de Doutoramento, Departamento de Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, S. C., & Carvalho, A. A. (2006). Weblog como complemento ao ensino presencial no 2^o e 3^o ciclos do ensino básico. *Revista Prisma.com*, 3, 64-87.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book club and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Daniels, H., & Steineke, N. (2004). *Mini-lessons for literature circles*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- De Bruyne, P., Herman, J., & De Schoutheete, M. (1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Vendôme: P.U.F.
- DGEBS (1991). *Organização Curricular e Programas. Volume I: Ensino Básico. 3^o Ciclo*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Dias, P. (2007). Mediação colaborativa das aprendizagens nas comunidades virtuais e de prática. In F. A. Costa, H. Peralta, & S. Viseu (Org.), *As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas* (pp. 31-36). Porto: Porto Editora.

- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* (pp. 1-19). Oxford: Elsevier. Consultado em 11 de março de 2012, em: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/40/PDF/Dillenbourg-Pierre-1999.pdf>.
- Dionísio de Sousa, M. L. (1990). Agora não posso! Estou a ler. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 115-127.
- Dionísio de Sousa, M. L. (1993). *A interpretação de textos na aula de Português: Aspectos da interacção verbal*. Porto: ASA.
- Dionísio de Sousa, M. L. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores: Leituras do manual de Português*. Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M. L., Pereira, M. C., & Viseu, F. A. (2011). *A leitura e a escrita no currículo: a presença ausente*. Consultado em 29 de março de 2012, em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12343/4/Dion%c3%adsio_Pereira_Viseu.pdf.
- Downes, S. (2006). *Learning networks and connective knowledge*. Consultado em 10 de outubro de 2008, em <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>.
- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Investigação*, 11, 113-132.
- Eckert, L. S. (2008). Bridging the pedagogical gap: Intersections between literacy and reading theories in secondary and postsecondary literacy instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (2), 110 – 118.
- Eeds, M., & Wells, D. (1989). Grand conversations: An exploration of meaning construction in literature study groups. *Research in the Teaching of English*, 23 (1), 4–29.
- English, C. (2007). Finding a voice in a threaded discussion group: Talking about literature online. *English Journal*, 97 (1), 56 - 61.
- Everett, R. (2001). *MLEs and VLEs explained*. Consultado em 10 de outubro de 2008, em http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/bp1.pdf.
- Faria, M. I., & Pericão, M. G. (2008). *Dicionário do livro electrónico*. Coimbra: Almedina.
- Ferdig, R. E., & Trammell, K.D. (2004). *Content delivery in the 'blogosphere'*. Consultado em 29 de março de 2012, em

<http://thejournal.com/articles/2004/02/01/content-delivery-in-the-blogsphere.aspx>.

- Fister, B. (2005). "Reading as a Contact Sport": Online book groups and the social dimensions of reading. *Reference & Use Services Quarterly*, 44 (4), 303-309.
- Fofonca, E. (2010). *Os blogs e mídia digital na educação*. Consultado em 2 de abril de 2012, em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/fofonca-eduardo-os-blogs-e-midia-digital-na-educacao.pdf>.
- Furini, M. (2007). Beyond passive audiobook: How digital audiobooks get interactive. *IEEE*, 971 - 975.
- Gambôa M. J. (2008). *Plano Nacional de Leitura: O que fazem os alunos com os livros?*. Consultado em 16 de Novembro de 2010, em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_plano_de_leitura_b.pdf.
- Gamboa, M. J. (2010). *A construção escolar do Plano Nacional de Leitura: Um estudo de caso num agrupamento de escolas do ensino básico*. Tese de Doutoramento, Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gambrell, L. B. (2006). Technology and the engaged literacy learner. In M. C. McKenna et al. (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (Vol. 2, pp. 289 – 294). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garner, R. (1988). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education. Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- GAVE (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000: Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003: Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE (2007). *PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAVE (2010). *PISA 2009 – Competências dos Alunos Portugueses: Síntese de resultados*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa.
- Gomes, M. J., & Lopes, A. M. (2007). *Blogues escolares: Quando, como e porquê?*. Consultado em 29 de março de 2012, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf>.
- Gomes, M. J., & Silva, A. R. (2006). A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o reconhecimento do estado da arte. *Revista Prisma.Com*, 3, 289 – 309.
- Goodman, K. (1985). A linguistic study of cues and miscues in reading. In H. Singer & R. Ruddell (eds.). *Theoretical models and processes of reading* (3ª ed.). Newark: International Reading Association.
- Grisham, D. L., & Wolsey, T. D. (2006). Recentering the middle school classroom as a vibrant learning community: Students, literacy, and technology intersect. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49 (8), 648 – 660.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncípia.
- Gunter, G., & Kenny, R. (2008). *Digital media for reluctant readers. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. Consultado em 29 de março de 2009, em <http://www.citejournal.org/vol8/iss1/currentpractice/article1.cfm>.
- Hernández, F., & Cruz, H. (2007). “365 días de libros”: blog para la promoción de la lectura. *El profesional de la información*, 16 (2), 131-133.
- Hirschfeld, R. et al. (2008). SophieServer: The future of reading. In IEEE (Ed.), *Sixth International Conference on Creating, Connecting and Collaborating through Computing* (pp. 29 – 35).
- Hoffert, B. (2006). The book club explored. *Library Journal*, 131 (12), 34 – 37.
- Holt, J., & Bell, B.H. (2000). Good books, good talk, good readers. *Primary Voices K-6*, 9 (1), 3–8.
- Huffaker, D. (2004). The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *First Monday*, 9 (6). Consultado em 29 de março de 2009, em <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/1156/1076>.
- IEA (2005). *PIRLS 2006 Student Questionnaire*. Consultado em 21 de janeiro de 2009, em http://timss.bc.edu/pirls2006/context_quest.html.
- Inspecção-Geral de Educação (2001). *Avaliação integrada das escolas – Relatório*

nacional. Lisboa: IGE.

- Ivey, G. (1999). Reflections on teaching struggling middle school readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (5), 372-381.
- Klages, C., Pate, S., & Conforti, P.A., Jr. (2007). Virtual literature circles: A study of learning, collaboration, and synthesis in using collaborative classrooms in cyberspace. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 9 (1-2), 293-309.
- Lajes, M. F., Liz, C., António, J. H., & Correia, T. S. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: GEPE.
- Larson, E. L. (2007). *A case study exploring the "new literacies" during a fifth-grade electronic reading workshop*. Tese de Doutoramento, Departamento de Philosophy/Curriculum and Instruction, Kansas State University, Kansas.
- Larson, L. C. (2008). Electronic reading workshop: Beyond books with new literacies and instructional technologies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (2), 121 – 131.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr (2009). *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults*. Consultado em 6 de fevereiro de 2010, em http://www.pewinternet.org/~/media/Files/Reports/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report.pdf.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Maia, C. (2011). *Blogues educacionais e acessibilidade*. Consultado em 3 de abril de 2012, em http://erte.dgicd.minedu.pt/files/@crie/1328786408_s6_blogues_edu_acessibilidade_carla_maia.pdf.
- Malone, S. (2004). Lessons Learned from an Online, Cross-Age Literacy Project. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2004* (pp. 3489-3491). Chesapeake, VA: AACE.
- Marques, C. V. (2009). António Barreto. *Ler*, 78, 30 – 39.
- Matos, J. F., & Pedro, N. (2006). *Comunidades educativas em rede. Estudo estratégico. Vol. I*. Lisboa: GEPE.
- Menezes, N. C., & Franklin, S. (2008). Audiolivro: Uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais. *PontodeAcesso*, 2 (3), 58 - 72.

- Merriam, S. B. (1988). *The case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesquita, I. C. , & Conde, M. G. (2008). A evolução gráfica do livro e o surgimento dos *e-books*.X *Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste*. São Luis, MA.
- Monteiro, V.C. (2007). *Emergência de comunidades de aprendizagem em contextos de educação em Química mediada pela Internet: Um estudo de caso no 3º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia, Universidade Aberta, Lisboa.
- Mialaret, G. (2001). Estudo científico das situações educativas. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Investigação em educação: Métodos e técnicas* (pp. 49-58). Lisboa: Educa.
- Neves, J. S., Lima, M. J., & Borges, V. (2008). *Práticas de promoção da leitura nos países da OCDE*. Lisboa: GEPE.
- Oatman, E. (2005). Blogomania!. *School Library Journal*. Consultado em 29 de março de 2012, em <http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA632382.html>.
- O'Donnell-Allen, C. (2006). *The book club companion: Fostering strategic readers in the secondary classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- OECD PISA (2000). *Questionário do Aluno*. Consultado em 21 de Janeiro de 2009, em http://www.gave.min-edu.pt_np3content_newsId=158&fileName=PISA_2000_Questionario_ALUNO.pdf.
- OECD (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris: OECD Publications. Consultado em 21 de janeiro de 2009, em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/31/19/34107978.pdf>.
- OECD (2005). *PISA 2003 Technical Report*. Paris: OECD Publications. Consultado em 21 de janeiro de 2009, em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/49/60/35188570.pdf>.
- OECD PISA (2006). *Questionário do Aluno*. Consultado em 21 de Janeiro de 2009, em http://www.gave.min-edu.pt_np3content_newsId=158&fileName=PISA_2006_Questionario_ALUNO.pdf.
- OECD (2010a). *Iberoamerica in PISA 2006: Regional Report*. Madrid: Santillana. Consultado em 21 de janeiro de 2009, em <http://www.oecd.org/dataoecd/37/42/45753892.pdf>.

- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Consultado em 21 de janeiro de 2009, em <http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf>.
- Orihuela, J., & Santos, M. (2004). Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos. *Quaderns Digitals*. Consultado em 2 de abril de 2012, em http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7751.
- O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Consultado em 15 de outubro de 2008, em <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html?page=1>.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: Estratégias eficientes para a sala de aula online*. Porto Alegre: Artmed.
- Peña, I., Córcoles, C., & Casado, C. (2006). El profesor 2.0: docência e investigación desde la Red. *Revista sobre la sociedad del conocimiento*, 3, 1-9.
- Pereira, A. M. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Org.), *Investigação em educação: Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 47-58). Porto: Porto Editora.
- Pereira, T. S. (2007). Construção de uma CVA e utilização de blogs num processo de aprendizagem da língua portuguesa. In J. R. Lagarto (Org.), *Na rota da sociedade do conhecimento: As TIC na escola* (pp. 189 – 209). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3 – 18.
- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler: Actividades de leitura para jovens*. Porto: Edições Asa.
- Quadros, C. I. (2005). A participação do público no webjornalismo. *Revista E-compós*, 4, 1-17.
- Ray, J. (2006). Blogosphere: The educational use of edublogs align well with teachers' busy schedule. *Kappa Delta Pi Record*, Summer, 175 - 177.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Santos, E.C. (1997). *Hábitos de leitura em jovens adolescentes: Um estudo em escolas secundárias*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 51-60.
- Scharber, C. (2009). Online book clubs: Bridges between old and new literacies practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52 (5), 433 – 437.
- Schwier, R. A. (2002). *Shaping the metaphor of community in online learning environments*. Consultado em 10 de Fevereiro de 2009, em <http://cde.athabasca.ca/ISEC2002/papers/schwier.pdf>.
- Sedo, D. R. (2003). Readers in reading groups: An on-line survey of face-to-face and virtual book clubs. *Convergence: The Journal of Research into New Media Technologies*, 9, 66-90.
- Selznick, P. (1996). In search of community. In W. Vitek, & W. Jackson (Eds.), *Rooted in the land* (pp. 195 – 203). New Haven: Yale University Press.
- Serra, M. F. (2006). *Um olhar sobre a leitura juvenil: O caso da Biblioteca Municipal Rocha Peixoto*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Mestrado em Ciências da Comunicação, Universidade do Minho, Braga.
- Shiel, G. (2002). Reflections on the performance of Ireland and Portugal in the OECD/PISA 2000 assessment of reading literacy. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 61 – 81.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2 (1). Consultado em 8 de abril de 2009, em http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Siemens, G. (2008). New structures and spaces of learning: The systemic impact of connective knowledge, connectivism, and networked learning. In Universidade do Minho (Org.), Actas, *Encontro sobre Web 2.0, 2008* (pp. 7- 23). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, L. M. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: CIED.
- Sim-Sim, I. (2002). Formar Leitores: A inversão do círculo. In F. Viana, M. Martins, & E. Coquet (Org.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do*

nível de literacia da população escolar portuguesa. Lisboa: GEP.

- Sim-Sim, I., & Silva E. (2006). Identificação dos maus leitores no final da escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Org.), *Ler e ensinar a ler* (pp. 79 – 100). Porto: Edições Asa.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A., & Silva, B. (2010). O uso de blogues como interface cognitiva em contextos de sala de aula: percepções de professores e alunos. In L. Almeida, B. Silva, & S. Caires, (Orgs.) (2010). *Actas do I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”* (pp. 1847-1859). Braga: CIED – Universidade do Minho.
- Sousa, M. L. (1998). *A construção escolar de comunidades de leitores: Leituras do manual de Português*. Tese de doutoramento, Programa de Doutoramento em Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: Uma abordagem – Círculos de leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar leitores: Das teorias às práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel.
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7, 5 - 8.
- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teresa Calçada (2009). *Conferência de Abertura do 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Universidade do Minho (texto não publicado).
- Toral, A. (2004). *Los weblogs como herramienta educativa*. Consultado em 2 de abril de 2012, em <http://www.monografias.com/trabajos901/weblogs-herramienta-educativa-bitacora/weblogs-herramienta-educativa-bitacora.shtml>.
- Torre, I. P. (2008). Clubes virtuais de leitura em escolas do 3º ciclo de Lisboa: Um pálido contributo. In IADIS (Eds.), Actas, *Conferência Ibero-Americana IADIS WWW/Internet 2008* (pp. 494-498). Lisboa: IADIS Press.
- Torre, I. (2010a). Audiobooks as a potential tool in the native language classroom: a case study. In E. Donescu, & L. Branea (Eds.) *Digital Natives, Digital Immigrants, Digital Asylum-seekers: The Clash of Cultures*. Sibiu, Romania: Epsilon Press.
- Torre, I. P. (2010b). Clubes virtuais de leitura: "Uma ajuda mãe da leitura". *Palavras*,

38, 25 - 36.

- Viana, F. L., & Martins, M. M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro, & F. Viana (Org.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Ideias e projetos para promover a leitura* (pp. 9 - 41). Coimbra: Almedina.
- Videira, M. V. (1993). *Leitura, leitores e computadores*. Lisboa: Ministério da Educação (GEP).
- Vilas-Boas, A. J. (2005). *Oficinas de leitura – Criar e manter comunidades de leitores na escola*. Porto: Asa.
- Wolsey, T. D. (2004). Literature discussion in cyberspace: Young adolescents using threaded discussion groups to talk about books. *Reading Online*, 7 (4). Consultado em 23 de Março de 2009, em http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/wolsey/.
- Yin, R. K. (2002). *Estudo de caso, planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Anexos

Anexo 1

Questionário sobre leitura - dirigido a alunos do 3º ciclo do ensino básico

Neste questionário, encontrarás questões sobre ti, a tua família, bem como os teus hábitos de leitura e de utilização do computador. Pretende-se obter a tua preciosa ajuda na realização de um estudo, que pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Por favor, lê, atentamente, cada questão e responde com exactidão e sinceridade.

Podes pedir ajuda, se houver algo que não compreendas ou se não tiveres a certeza de como responder a uma questão.

As tuas respostas serão tratadas anonimamente, em conjunto com as de outros(as) alunos(as), para se determinarem totais e médias. Todas as respostas são confidenciais.

Gostaria, pois, de contar com a tua importante colaboração através do preenchimento e devolução do presente questionário.

I Caracterização social

P1. Idade: (Assinala com um **X um dos quadrados.)**

- i) 11 - 12 anos
- ii) 13 - 15 anos
- iii) 16 anos ou mais

P2. Sexo: (Assinala com um **X um dos quadrados.)**

- i) Masculino
- ii) Feminino

P3. Qual o grau de instrução dos teus pais? (Caso não vivas com nenhum deles, responde acerca do teu encarregado de educação, assinalando com um **X o mais elevado.)**

Grau de Instrução	Pai	Mãe	Encarregado de Educação
i) Menos do que o 4º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) 1º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iii) 2º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iv) 3º ciclo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vi) Licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vii) Pós-graduação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
viii) Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ix) Doutoramento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P4. Tens em casa: (Assinala com um **X apenas um quadrado em cada linha.)**

	Sim	Não
i) um computador que possas utilizar nos estudos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) ligação à Internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iii) livros de literatura?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iv) obras de arte (ex.: de pintura)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) livros que te ajudem nos estudos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vi) um dicionário?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vii) leitor de DVD ou videogravador?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II Caracterização enquanto aluno(a)

P5. Níveis e Menções (Assinala o nível/a menção obtido(a) para cada uma das áreas no final do ano lectivo passado.)

L.P.	Ing.	Hist.	Geo.	F.Q.	C.N.	Fran.	Mat.	E.V.	E.T.	E.F.	A.P.	E.A.	F.C.	T.I.C.

III Caracterização enquanto leitor(a) em suporte papel

P6. Achas que lês bastante? (Assinala com um ✕ apenas um quadrado.)

- i) Sim (Passa à P8.)
- ii) Não e gostava de ler mais
- iii) Não e não gostava de ler mais

P7. Achas que lerias mais, se: (Assinala com um ✕ apenas um quadrado em cada linha.)

	Sim	Talvez	Não
i) Tivesses mais tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Tivesses mais prazer em ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iii) Os livros tivessem mais gravuras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iv) Soubesses escolher o que devias ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) As histórias fossem mais pequenas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vi) As bibliotecas estivessem mais à mão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vii) Ler fosse mais fácil para ti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
viii) Os teus amigos lessem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ix) Os professores te encorajassem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x) Os teus pais te encorajassem mais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
xi) Tivesses que fazer trabalhos que envolvessem leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
xii) Utilizasses a Internet para falar/jogar sobre os livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P8. Com que frequência acontece, ou aconteceu, na tua vida: (Assinala para cada item se aconteceu “Nunca/Raramente”, “Algumas vezes” ou “Muitas vezes”.)

	Nunca/Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
i) Ir com os teus familiares a livrarias e bibliotecas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Ler em voz alta para os teus familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iii) Falar com os teus amigos sobre o que estás a ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iv) Falar com a tua família sobre o que estás a ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Ler por prazer fora da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vi) Ler como parte das actividades escolares obrigatórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| vii) Ler para descobrires coisas que queres aprender | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| viii) Ler textos de algum dos membros do teu grupo de amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ix) Ler livros ou parte no teu grupo de amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| x) Discutir artigos de jornais e revistas no teu grupo de amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| xi) Emprestar livros aos teus amigos e vice-versa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| xii) Recomendar livros aos teus amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| xiii) Conversar com os teus amigos sobre textos divulgados na Internet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

P9. És sócio de algum clube de livros/clube de leitura? (Assinala com um ✕ apenas uma das opções.)

- i) Sim
 ii) Não (Passa à P11.)

P10. Se respondeste “Sim”, refere se é um *clube virtual de leitura*, isto é, um grupo de pessoas que se encontra num ambiente *online* – *blog, moodle, hi5*, etc. – para discutir livros e/ou leituras. (Assinala com um ✕ apenas uma das opções.)

- i) Sim
 ii) Não

P11. Que é que leste durante a última semana? (Assinala todas as opções que se apliquem.)

- i) Jornais
 ii) Revistas
 iii) Livros escolares
 iv) Livros não escolares

P12. Estás a ler, neste momento, algum livro não escolar? (Assinala com um ✕ apenas uma das opções.)

- iii) Sim
 iv) Não (Passa à P14.)

P13. (Se “Sim”) Que título tem? _____/autor _____

P14. Que género de livros mais gostas de ler? (Podes escolher até 3 respostas.)

- | | |
|---------------------------------|--------------------------|
| i) Poesia | <input type="checkbox"/> |
| ii) Romance/novelas/conto | <input type="checkbox"/> |
| iii) Teatro | <input type="checkbox"/> |
| iv) Policiais/espionagem | <input type="checkbox"/> |
| v) Livros juvenis | <input type="checkbox"/> |
| vi) Biografias/diários/história | <input type="checkbox"/> |
| vii) Aventuras/ <i>Western</i> | <input type="checkbox"/> |
| viii) Banda Desenhada | <input type="checkbox"/> |

- ix) Religiosos
- x) Viagens/explorações/reportagens
- xi) Ficção científica/histórias com magia
- xii) Crítica/ensaio/política/filosóficos
- xiii) Livros científicos/técnicos
- xiv) Fotonovelas
- xv) Outro

P15. Que estratégias utilizas enquanto lês (para obter informação)/estudas? (Assinala com um ✕ apenas um quadrado em cada linha.)

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
i) Gosto de sublinhar as ideias principais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Tiro conclusões à medida que compreendo aquilo que leio/estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iii) Uso cores/sublinhados diferentes para marcar palavras-chave e frases importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iv) Tento fazer sínteses pessoais do que vou lendo/estudando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Após compreender, organizo a matéria em ideias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vi) Faço esquemas da matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vii) Anoto os tópicos mais importantes, após uma primeira leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
viii) Recorro ao dicionário ou a enciclopédias, quando me deparo com palavras desconhecidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III Caracterização enquanto utilizador(a) do computador

P16. Há quanto tempo usas computadores? (Assinala com um ✕ apenas uma das opções.)

- i) 1 - 2 anos
- ii) 3 - 4 anos
- iii) 5 anos ou mais

P17. Com que frequência usas computador nos seguintes locais? (Assinala com um ✕ apenas um quadrado em cada linha.)

	Quase todos os dias	Uma ou duas vezes por semana	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês ou menos	Nunca
i) Em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

iii) Noutros locais

P18. Com que frequência utilizas computador para as seguintes tarefas? (Assinala com um ✕ apenas um quadrado em cada linha.)

	Quase todos os dias	Algumas vezes por semana	Entre uma vez por semana e uma vez por mês	Menos de uma vez por mês	Nunca
i) Aceder à Internet para procurar informação sobre pessoas, objectos, eventos ou ideias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Jogar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iii) Escrever textos (ex.: em <i>Word</i>)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iv) Usar a Internet para colaborar com um grupo de pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Descarregar (fazer <i>download</i> de) um livro da Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vi) Comunicar, usando o correio electrónico, <i>blogs</i> , <i>hi5</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vii) Comunicar, participando em grupos de discussão (<i>chat rooms</i> , <i>Messenger</i> ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P19. Com que frequência costumavas ler livros, artigos científicos, *blogs*, jornais/revistas e dicionários em formato digital na Internet? (Assinala para cada item se “Nunca” o fazes, se o fazes “Algumas vezes no ano”, “Algumas vezes no mês” ou “Mais de uma vez por semana”).

	Nunca	Algumas vezes no ano	Algumas vezes no mês	Mais de uma vez por semana
i) Livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ii) Artigos científicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iii) <i>Blogs</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
iv) Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vi) Dicionários/enciclopédias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P20. Quando estás a ler (no computador), para procurar informação ou para estudar, o que fazes? (Assinala com um **X apenas um quadrado em cada linha.)**

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
ix) Copio e colo num documento <i>Word</i> as ideias principais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
x) Tiro conclusões à medida que compreendo aquilo que leio/estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
xi) Uso cores/sublinhados diferentes para marcar palavras-chave e frases importantes no documento <i>Word</i> onde coleí as ideias principais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
xii) Tento fazer sínteses pessoais do que vou lendo/estudando em documentos <i>Word</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
xiii) Após compreender, organizo a matéria em ideias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
xiv) Faço esquemas da matéria em documentos <i>Word</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
xv) Anoto os tópicos mais importantes, após uma primeira leitura em documentos <i>Word</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
xvi) Recorro ao dicionário electrónico ou a enciclopédias electrónicas, quando me deparo com palavras desconhecidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Obrigada pela tua colaboração!

DATA: 2009/09/____ Escola: _____ Código do aluno: ____
--

Anexo 2

**GUIÃO DE ENTREVISTA SOBRE O FUNCIONAMENTO DO CLUBE
VIRTUAL DE LEITURA DO AGRUPAMENTO M**
(DIRIGIDA AOS ALUNOS ENVOLVIDOS)

OBJECTIVOS	VARIÁVEIS	PERGUNTAS	NOTAS
<p>Saber/Conhecer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - porque só realizam actividades (participação nos fóruns/concursos...) com carácter obrigatório 	I Participação <i>online</i>	<p>1. Porque é que nunca (quase nunca) participas nas actividades do clube (participação nos fóruns/concursos, por ex.)?</p> <p>a) Devido a falhas técnicas?</p> <p>b) Devido à dificuldade em usares <i>blogs</i> autonomamente? (O que foi mais difícil para ti na sua utilização? Já tinhas participado em <i>blogs</i> anteriormente?)</p> <p>c) Devido à ferramenta? Se em vez do <i>blog</i> fosse utilizado uma das que usas habitualmente (O <i>hi5</i>? O <i>Facebook</i>?...), participavas? Porquê?</p> <p>d) Devido às actividades? (Se houvesse outras actividades, participavas? Que tipo de actividades?)</p> <p>e) Devido à incompreensão das tarefas? O que motivou tal incompreensão? O vocabulário?...</p> <p>f) Se as actividades, fossem todas de carácter obrigatório (T.P.C., por exemplo), participavas? Porquê?...</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - com que objectivos comunicam entre eles - com que intenções disponibilizam informações de carácter pessoal 	II Socialização <i>online</i>	<p>2. Com que finalidade(s) usaste os espaços de diálogo da ferramenta?</p> <p>a) Escreveste para algum(a) colega/outro participante do clube? (A propósito das actividades do clube ou sobre outros assuntos?)</p> <p>b) Recebeste alguma mensagem de outro(a) colega/participante do clube? (O conteúdo prendia-se com questões académicas, pessoais, provocações...?)</p> <p>3. Com que objectivo aderiste como seguidor, disponibilizando o teu perfil?</p> <p>a) Colocaste fotografia? Porquê/Porque não?</p>	

<p>- as (des)vantagens do projecto</p>	<p>III Aprofundamento</p>	<p>4. Participaste mais nas discussões <i>online</i> ou nas presenciais? (Porquê?) E os teus colegas? (Exemplifica.)</p> <p>5. Pensaste mais no que ias dizer/escrever na sala de aula ou no <i>blog</i>? Porque afirmas isso?</p>	
<p>- representações dos alunos face à sua experiência enquanto membros de um CVL</p>	<p>IV Fomento de hábitos de leitura</p> <p>V Desenvolvimento da competência leitora</p>	<p>6. Que pensas ter ganho com a experiência de pertenceres a um CVL? (Lês mais ou o mesmo? Alteraste os teus hábitos de leitura? Passaste a ler mais livros electrónicos?)</p> <p>7. Vais mais ao dicionário, visando clarificar o significado das palavras que desconheces? Relês mais os textos?...</p>	
<p>- as condições sociais dos alunos</p>	<p>VI Caracterização social</p>	<p>8. Qual é o grau de instrução dos teus pais?</p> <p>9. Tens computador e acesso à <i>Internet</i> em casa? (Em outros locais? Quais?)</p>	