



Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português⁶³

Dulce Helena M. R. Melão & João Paulo R. Balula

dulcemelao@esev.ipv.pt, Assistente Convidada, Departamento de Ciências da Linguagem da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu;

jpbalula@esev.ipv.pt, Professor-Adjunto, Departamento de Ciências da Linguagem da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viseu.

⁶³ Parte deste artigo foi apresentado pelos autores no II Encontro Internacional do Ensino do Português, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra, de 10 a 12 de Fevereiro de 2011.

Resumo

A Escola assume, hoje, um papel cada vez mais ativo na formação dos (ciber)leitores, sendo chamada a reconfigurar um conjunto pré-existente de práticas em literacia onde predomina o texto impresso para um universo digital complexo, no qual o ecrã tem primazia. Assim, neste artigo procuraremos: (1) reforçar o modo como novas práticas em literacia emergem em permanência na nossa sociedade, repercutindo-se no percurso dos leitores em formação; (2) apontar para o modo como a leitura no ecrã de textos diversificados influencia a compreensão leitora, daí retirando ilações no que concerne à construção do percurso do leitor; (3) caracterizar a forma como a leitura online requer o desenvolvimento de um conjunto amplo de estratégias por parte do leitor, para que possa usufruir plenamente do prazer de ler em contexto escolar e extra-escolar. Finalmente, reflectimos criticamente sobre os desafios colocados hoje à Escola, relativamente à implementação e consolidação de percursos de leitura que estejam na base do exercício hodierno da cidadania.

Palavras-chave: leitura, ecrã, literacia, escola, cidadania.

Abstract

Today School has an increasingly active role in the formation of (cyber)readers, being called to reconfigure pre-existing literacy practices dominated by the printed text to accommodate the development of a complex digital world, where the screen has primacy. Thus, in this article we will aim: (1) to highlight the way in which new literacy practices emerge permanently in today's society, and the influence they have on the reader's training at school; (2) to show how reading comprehension is affected by the presence of the screen, regardless of the type of text chosen and to hypothesize on how it determines the construction of different paths by the reader, foregrounding the choices he makes; (3) to illustrate how online reading requires the development of a ample set of strategies so that the reader might fully enjoy the pleasure of reading at school and outside school. Finally, we critically reflect upon the challenges School faces today, concerning the implementation and consolidation of reading paths which foreground today's exercise of citizenship.

Keywords: reading, screen, literacy, school, citizenship.

1. Introdução

É hoje amplamente reconhecido que vivemos numa sociedade em rede na qual a informação circula de forma cada vez mais acelerada. Castells (2000, p. 10) sublinha que entrámos num novo paradigma tecnológico caracterizado pelo uso de "*knowledge-based information technologies to enhance and accelerate the production of knowledge and information in a self-expanded, virtuous circle*". Assim, neste início de século, sobretudo graças à disseminação do uso da Internet, assistimos a mudanças relevantes na forma como interagimos em sociedade, descritas sucintamente por Castells (2007) do seguinte modo:

The communication foundation of the network society is the global web of horizontal communication networks that include the multimodal exchange of interactive messages from many to many both synchronous and asynchronous (...) With the convergence between Internet and mobile communication and the gradual diffusion of broadband capacity, the communicating power of the Internet is being distributed in all realms of social life, as the electrical grid and the electrical engine distributed energy in the industrial society. (Castells, 2007, p. 246)

Coiro e Dobler (2007), Henry (2006) e Coiro (2003) corroboram igualmente tal ponto de vista, sublinhando que o emergir de novas tecnologias de informação e o advento da Internet contribuíram para que fossem abertos novos caminhos para a interação do leitor com textos de diferentes tipologias, favorecendo a proliferação de novos desafios de/para a leitura.

Neste contexto, a Escola assume, pois, um papel cada vez mais preponderante na criação e fomento de oportunidades que conduzam o leitor a intervir empenhadamente no mundo que o rodeia, dotando-o de competências literácitas no centro das quais terá de se destacar uma interação profícua com a tecnologia, alimentada em permanência pelo uso adequado das TIC. Como sublinham Martins e Sá (2008, p. 238), “*Compete à Escola, em grande parte, a formação do leitor do século XXI*”.

Assim, nesta reflexão procuraremos, em primeiro lugar, ainda que de forma sumária, apontar para a relevância da emergência de novas práticas em literacia, ditadas hoje por permanentes e desafiantes avanços da tecnologia, configurando a adoção de novos percursos, em contexto escolar, que possam preparar adequadamente os leitores em formação.

Em segundo lugar, procuraremos lançar luz sobre o modo como ler no ecrã textos de diferentes tipologias, em vários formatos, proporciona experiências de leitura distintas das realizadas em suporte em papel, caracterizando algumas das variáveis que interferem em tal processo e sublinhando as suas consequências no que concerne à compreensão do leitor.

Em terceiro lugar, teremos como objetivo caracterizar os desafios da leitura *online*, fomentados pelo acesso cada vez mais global à Internet, sublinhando que estratégias de compreensão na leitura *online* diferem e se aproximam das usadas relativamente ao suporte em papel, potenciando novos desafios para a Escola, no que respeita à formação leitora.

2. Novas práticas em literacia

É hoje consensual que a literacia tem um perfil plural, associado à mutabilidade permanente da tecnologia (Damásio, 2001; Henry, 2006; Jewitt, 2009). Embora encarada sob múltiplos e diferentes prismas, a literacia tem sido redefinida na Escola pela necessidade, cada vez mais acentuada, da inclusão das TIC no currículo, as quais abrem novas vias de acesso e promoção da leitura e da escrita, em diferentes contextos (Balula, 2007; Melão, 2010).

No entender de Edwards (2010), a necessidade de reformular o conceito de literacia de acordo com as mudanças de cariz tecnológico operadas na nossa sociedade é hoje um imperativo, devendo este incluir não apenas aspetos diretamente relacionados com a leitura e a escrita de textos impressos, mas também contemplar a interpretação de “textos digitais e visuais”. Assim, a conceção tradicional de “literacia alfabética” deu lugar, segundo a autora, a uma perspetiva mais alargada que contempla um conjunto de parâmetros variáveis de acordo com o campo disciplinar no qual o conceito é operacionalizado.

Ao rever criticamente a evolução do conceito, Vieira (2008) salienta a estreita conexão do alargamento do termo com a expansão do uso das tecnologias de informação e de comunicação. O “novo ambiente comunicativo” atual corresponde, do seu ponto de vista, a um “novo modelo de literacia”, a literacia dos media, reunindo “*competências semióticas, técnico-instrumentais e finalmente, interpretativas e culturais, que permitem o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade para resolver problemas*” (Vieira, 2008, p. 195).

O autor chama igualmente a atenção para a emergência de um novo conceito, designado de “literacia da informação”, contemplando, entre outros parâmetros, o ensino sobre o uso da Internet, o ensino para um comportamento responsável das crianças *online*, bem como a cooperação entre os diferentes atores e grupos chave (pais, professores, indústria, ONGs e outras autoridades responsáveis) (*idem*, p. 200).

O termo “literacia digital” tem também sido amplamente usado na atualidade para designar o conjunto de habilidades cognitivas necessárias aos indivíduos para se moverem com agilidade em ambientes digitais que emergem na sociedade de informação. Segundo Aviram e Eshet-Alkalai (2006), a definição engloba três vertentes que devem ser consideradas de forma integrada.

A primeira vertente identificada por Aviram e Eshet-Alkalai diz respeito a um conjunto de aspetos ao nível técnico-processual contemplando, por exemplo, a seleção e utilização de motores de busca e o manuseamento de ficheiros. A segunda vertente, a vertente cognitiva, inclui, entre outros aspetos, a nossa capacidade de intuitivamente decifrar ou “ler” mensagens visuais incorporadas em interfaces gráficas e avaliar dados, bem como o modo como diferenciamos a informação credível e relevante, da não relevante. Finalmente, a terceira vertente, designada vertente emocional-social refere-se ao *know-how* para participarmos em atividades comunicacionais nos *chats* e nas redes sociais, por exemplo.

É tendo igualmente por base de sustentação teórica os novos caminhos abertos pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação que Leu, Kinzer, Coiro e Cammack (2004) apontam para a existência de “novas literacias” que, do seu ponto de vista, desempenham hoje um papel central no que respeita ao uso da informação e à aquisição de conhecimento.

Tais “novas literacias” dizem respeito, na perspetiva dos autores, ao conjunto de habilidades e estratégias necessárias ao uso das TIC numa sociedade em permanente mudança e à consequente adaptação, com sucesso, a essa mudança. O domínio destas “novas literacias” será fundamental no que respeita ao uso da Internet e a outras TIC para a identificação, localização, seleção e síntese da informação que chega até nós, de modo a que possamos dar *feedback* a outros, fornecendo-lhes respostas adequadas.

Leu, Kinzer, Coiro e Cammack (2004) enunciam igualmente um conjunto de dez princípios fundamentais a partir dos quais se poderá construir uma conceptualização teórica das “novas literacias”. Tais princípios⁶⁴ apontam para: (1) a necessidade de “novas literacias” para um acesso pleno às novas tecnologias de informação e comunicação que fazem parte de uma sociedade globalizada; (2) o carácter “deíctico” das “novas literacias” enquanto parte integrante de um universo tecnológico em permanente mutação; (3) a natureza múltipla das “novas literacias”; (4) a centralidade de novas formas de conhecimento no que respeita às “novas literacias” e (5) o facto de a

⁶⁴ Não se pretende, com o resumo que aqui apresentamos dos princípios propostos pelos autores, diminuir a sua relevância face à complexidade da temática abordada. Para uma perspetiva mais abrangente dos princípios referidos consulte-se Leu, Kinzer, Coiro e Cammack (2004).

aprendizagem ser construída “socialmente” com as “novas literacias”, adquirindo os professores um papel mais importante, embora a sua função seja alvo de mudança no âmbito do que os autores designam de “*new literacy classrooms*” (*idem*, 17).

Em Portugal têm sido levadas a cabo iniciativas diversificadas que possibilitaram que a tecnologia se aliasse à literacia na Escola, destacando-se, a esse respeito, o Plano Tecnológico da Educação (2007), por desafiar a Escola a abrir as portas a novos e ambiciosos percursos de literacia. Embora conscientes de que “*the hardware and software in any school alone does not explain children’s access to, and use of, the technology*” (Holloway & Valentine, 2003, p. 32), pensamos que os projetos “e.escola” e “e.professor”⁶⁵ (2007), bem como o projeto “e.escolinha” (2008), no qual se destacou a distribuição do computador Magalhães, foram importantes passos que possibilitaram o acesso à banda larga e ao uso de computadores portáteis pelos alunos do ensino básico e secundário.

Do nosso ponto de vista, o alargamento, em maior escala, do acesso ao computador portátil em contexto escolar e extra-escolar, convida a que sejam criadas condições mais favoráveis ao desenvolvimento das “novas literacias” a que antes aludimos. Não ignoramos a complexidade inerente à questão do acesso, o qual, como sublinha Furtado (2007, p. 102), “*não se pode obviamente reduzir a problemas de infra-estrutura tecnológica, de multiplicação de equipamentos ou de largura de banda*”, obliterando fatores de ordem diversa que fazem parte da equação literacia/tecnologia.

Consideramos, no entanto, que fica também aberto o caminho para novas abordagens à leitura, redescobrimo-a, caso docentes e alunos estejam igualmente motivados para o fazer e se promova na escola um “ambiente digital” mais favorável, no qual esteja envolvida toda a comunidade educativa.

Merecem também particular relevo, neste contexto, três sites recentes que, pelas suas características particulares, permitem conjugar o verbo ler no tempo e modo digitais: o “Portal das Escolas” (<https://portaldasescolas.pt/>), o “Clube de Leituras” (<http://e-livros.clube-de-leituras.pt/>) e o “Cata-Livros” (<http://www.catalivros.org/>).

O primeiro, de carácter mais abrangente e global, possibilita, entre outros aspetos, o acesso a um conjunto de “recursos educativos digitais” destinados a diferentes níveis de ensino que o professor poderá usar nas suas aulas, a par do material em suporte de papel, incentivando percursos de leitura interativos e despertando, porventura, a curiosidade dos leitores mais reticentes.

Recentemente, em Março de 2011, o portal foi enriquecido com mais uma ferramenta de particular relevo, o Catálogo BloguesEDU (https://www.portaldasescolas.pt/portal/server.pt/community/04_catalogo_blogs/284), o qual não só promove a leitura *online*, como convida à partilha com outros leitores de recursos diversificados que se direcionam ao prazer de ler.

O “Clube de Leituras” (<http://e-livros.clube-de-leituras.pt/>) institui-se enquanto biblioteca digital, na qual o leitor pode “folhear” as páginas de livros de temáticas diversificadas, ouvir a história narrada, explorar as imagens, etc., proporcionando experiências de leitura distintas das vivenciadas através do livro impresso. Este *site*, com características muito atrativas do ponto de vista visual, pode igualmente ser utilizado como instrumento de motivação para a leitura em contexto escolar, requerendo e promovendo novas competências de professores e alunos.

⁶⁵ A 13 de Janeiro de 2011 foi aprovada uma Resolução do Conselho de Ministros que “determina o lançamento do programa e.escola 2.0, continuando a garantir aos alunos do ensino secundário o acesso às tecnologias de informação, promovendo a info-inclusão” (Governo de Portugal, 2011).

O “Cata-Livros” (<http://www.catalivros.org/>), colocado *online* em Abril de 2011, destaca-se pela inovação e pela criatividade, dirigindo-se aos leitores iniciais e medianos (sensivelmente, dos 8 aos 12 anos). Trata-se de um projeto desenvolvido pela equipa Gulbenkian/Casa da Leitura que, nas palavras dos seus criadores “utiliza a internet para aproximar os jovens leitores de um conjunto de títulos essenciais da literatura para infância e juventude, com destaque para a produção nacional, assentando no carácter lúdico e interativo das narrativas e desafios propostos”.

Nas secções seguintes do artigo, procuraremos lançar alguma luz sobre a relevância cada vez maior que a tecnologia tem vindo a assumir no que respeita à sua interpenetração na leitura e quais as consequências que daí advêm, no âmbito de uma redefinição de práticas em contexto escolar para a formação leitora atual.

3. Ler no ecrã – revisitar percursos de leitura

A partir da década de 80 do século XX, o computador tornou-se um instrumento vital em casa e no local de trabalho, tendo a maior parte da investigação relacionada com a leitura no ecrã sido centrada na correlação entre a apresentação do texto no ecrã e a velocidade de leitura, a precisão alcançada na mesma, bem como aspetos relativos ao tipo e tamanho de letra e à distância leitor/ecrã (Kerr & Symons, 2006; Peronard, 2007). Os estudos levados a cabo possibilitaram concluir que a leitura no ecrã era mais lenta do que a efetuada em suporte de papel, embora tal fosse atribuído à baixa qualidade dos monitores usados (Kerr & Symons, 2006; Muter, Latrémouille, Treurniet & Beam, 1982).

A evolução operada desde então possibilitou que a investigação se centrasse nos processos levados a cabo pelo leitor relativamente à compreensão do texto lido a partir do ecrã, considerando, entre outros, aspetos de carácter estrutural que merecem reflexão. Assim, Eklundh (1992) e Piolat, Roussey e Thuning (1997) chamam a atenção para o facto da leitura no ecrã interferir na representação mental que o leitor faz do texto, dado que o ecrã influencia a capacidade de lembrar a “estrutura física” do texto, facilitada pela paginação no material impresso mas alterada pela operação de “*scrolling*” no ecrã. Como frisam Kerr e Symons (2006), as dificuldades em ler no ecrã podem dever-se a uma distorção dos “mapas mentais” elaborados a partir da leitura, o que poderá conduzir a uma compreensão deficiente e, em última análise, uma lembrança igualmente deficiente do material apresentado.

Jewitt (2009) sublinha também que o ecrã solicita abordagens renovadas da leitura, dado que o impacto visual da página e do ecrã são diferentes, tal como a disposição da informação. Assim, a página está organizada segundo um conjunto de regras do domínio da escrita que conhecemos bem e vamos dominando ao longo do nosso percurso escolar, ao passo que o ecrã pertence ao domínio do visual, sendo enquadrado de acordo com pressupostos distintos que possibilitam combinações múltiplas e diversificadas no que diz respeito à imagem, à imagem em movimento, ao discurso, entre outras.

Assim, se os supostos “nativos digitais” (Prensky, 2001) se movem com facilidade nas redes sociais ou no *messenger*, tal não significa que essa “agilidade digital” se estenda ao domínio da compreensão dos textos no ecrã. Como sublinham Carvalho, Blattmann, Bernardes e Fragoso (2006, p. 22-23), a leitura no ecrã requer mais que o domínio das “linguagens e tecnologias digitais”, exigindo do leitor competências múltiplas que se revestem de maior complexidade.

Na mesma linha de raciocínio, Andrade (2007, p. 9) sustenta que “*el cambio en el soporte que se opera desde el libro impreso a la pantalla es de un impacto muy importante*”, levando a que o leitor

realize um conjunto de operações distintas das que habitualmente potenciam e promovem a compreensão do texto.

Para tal apontam igualmente os estudos de Kerr e Symons (2006), Peronard (2007) e Carignan e Caron (2009) que comparam o grau de compreensão e a rapidez de leitura no ecrã e no texto impresso, no intuito de descortinar se há vantagens de relevo na implementação de práticas em literacia que favoreçam a utilização do ecrã, em detrimento do suporte impresso tradicional.

Kerr e Symons (2006) tiveram como objetivo averiguar se parâmetros como a velocidade de leitura, a compreensão e a recordação do lido eram afetados pela leitura no ecrã. A amostra selecionada foi constituída por sessenta estudantes que frequentavam um grau de ensino equivalente ao quinto ano aos quais foram dados dois excertos de textos informativos (um com 372 palavras, outro com 411 palavras) considerados equivalentes em termos das dificuldades de leitura suscitadas. Metade das crianças leu alternadamente no ecrã e no texto impresso.

Antes de a leitura ser levada a cabo, as crianças foram questionadas sobre o eventual conhecimento prévio do tema dos textos. Após a leitura de cada excerto, foi solicitado aos alunos que retivessem o máximo que podiam do lido e posteriormente respondessem a um conjunto de questões para avaliar a recordação do lido e a compreensão (sete questões para avaliar a compreensão inferencial e oito questões para averiguar o recordado da leitura).

Feita a análise estatística dos resultados, os autores verificaram que os alunos demoraram mais tempo a ler o texto no ecrã do que o texto impresso. No âmbito da compreensão, esta foi mais eficiente quando os alunos leram o texto impresso, tendo, no entanto, recordado mais o conteúdo lido no ecrã, provavelmente pelo tempo demorado na leitura. O parâmetro relativo à eficiência diz respeito, neste caso, à equação tempo/compreensão, isto é, ao que foi recordado e compreendido por minuto de leitura.

Por seu turno, Peronard (2007) compara a capacidade de compreensão inferencial de um texto expositivo no ecrã e impresso, medindo o tempo que demoram estas tarefas e relacionando-o com a atitude dos sujeitos perante a leitura no ecrã. Para evitar o que a autora designa de “possível influência do fator conhecimento prévio”, foi selecionado um texto cujo tema se entendeu não corresponder a nenhuma das especialidades dos cursos frequentados pelos alunos⁶⁶.

No intuito de eliminar a separação da página e formar um todo contínuo que o leitor devia ler com recurso à operação de “*scrolling*”, foi usado o formato HTML. O texto era seguido de dez perguntas que requeriam a aplicação de estratégias inferenciais, sendo a sua resposta dada por escrito, em papel. Os estudantes foram divididos em dois grupos: num primeiro momento metade lia no ecrã e vice-versa, mediando entre estes dois momentos um espaço de quatro meses.

A análise estatística efetuada possibilitou concluir que: (1) os alunos que leram o texto impresso demoraram menos tempo a completar a prova de compreensão do que os que leram no ecrã; (2) os alunos que leram primeiro o texto impresso obtiveram melhores resultados na segunda leitura do texto efetuada no ecrã; (3) não foi encontrada uma relação significativa entre a preferência dos alunos por um dos meios e os resultados obtidos na prova de compreensão.

Carignan e Caron (2009) procuraram, por seu turno, avaliar e comparar o grau de compreensão na leitura de documentos textuais de tipo argumentativo no ecrã e impressos. A amostra foi

⁶⁶ A amostra foi constituída por alunos do 1.º ano dos cursos de Engenharia Comercial, Engenharia Civil, Engenharia Civil Industrial, Engenharia de Construção, Comércio e Jornalismo da Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso, Chile (Peronard, 2007, p. 184). O texto intitulava-se “Juventud eterna: utopía o promesa”, em letra Times New Roman, tamanho 12 com espaçamento simples.

constituída por dois grupos de doze alunas (o primeiro correspondendo à faixa etária entre os doze e os treze anos e o segundo situado na faixa etária entre os catorze e os quinze anos) que utilizavam regularmente o computador em casa e acediam à Internet com regularidade várias horas por semana, sendo consideradas pelo professor como leitoras competentes, no que se refere à compreensão.

As alunas leram um texto impresso e um hipertexto sobre um tema selecionado (o aborto, a eutanásia ou a pena de morte), tendo-lhes sido pedido que fizessem um resumo de duzentas palavras do texto lido. Verificou-se que o primeiro grupo (na faixa etária dos doze/treze anos) compreendeu melhor o texto no ecrã e que o segundo grupo (na faixa etária dos catorze/quinze anos) obteve melhores resultados na leitura do texto impresso. No que respeita à velocidade de leitura, esta foi um pouco mais lenta no ecrã, sendo tal diferença apontada como pouco significativa.

A autora coloca a hipótese de os resultados do primeiro grupo de alunas poder estar relacionado com o facto de terem tido mais contacto com as novas tecnologias, no que concerne ao seu percurso de escolarização, o que sugere a necessidade de redefinir percursos de leitura na Escola.

Embora os estudos apontados não possibilitem retirar conclusões de carácter definitivo sobre os benefícios inerentes à escolha entre a leitura no ecrã ou em suporte de papel no que respeita à compreensão leitora, parecem apontar para alguma superioridade do segundo relativamente ao primeiro, talvez pelo facto de, em contexto escolar, o texto impresso ser habitualmente predominante, fomentando pactos de leitura distintos dos mediados pelo ecrã.

4. Ler *online* – os desafios do (ciber)leitor

Ao refletir sobre as implicações e potencialidades das tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento da literacia, Tavares (2010) frisa a complexidade das operações cognitivas levadas a cabo no âmbito da leitura *online*. Assim, esta contempla, do seu ponto de vista,⁶⁷ três tipos fundamentais de atividades: atividades de manipulação (condicionada por constrangimentos corporais e materiais, exigindo operações técnicas de manipulação, tais como a exploração do teclado e do rato, a descoberta de hiperligações, etc.), de apropriação (gestão da multiplicidade de informação que está na rede) e de interpretação (perceber a informação recolhida e estabelecer relações profícuas entre conhecimentos prévios e recentemente adquiridos).

Se as duas primeiras atividades mencionadas não podem desligar-se da terceira, importa destacar nesta reflexão a relevância da interpretação pelo papel que desempenha na construção de percursos de leitura distintos. Assim, sabemos hoje que o ato de ler é um processo interativo no qual os fatores leitor, texto e contexto “*interagem no sentido de determinarem a compreensão cuja eficácia é tanto maior quanto mais as variáveis se encontrarem interligadas*” (Santos, 2000, p. 37).

É também comumente aceite no âmbito da investigação sobre a leitura, que os bons leitores utilizam um conjunto de estratégias que lhes possibilitam compreender com sucesso aquilo que leem. De acordo com Pearson, Roehler, Dole e Duffy (1992), a partir da investigação realizada, emergem sete estratégias usadas por tais leitores: (1) utilizar conhecimentos prévios; (2) monitorizar a compreensão; (3) reajustar a compreensão; (4) identificar as ideias mais relevantes; (5) sintetizar; (6) fazer inferências; (7) colocar questões.

⁶⁷ A autora baseia-se em Ghitalla, Boullier, Gkouskou, Le Douarin e Neau, (2003), apresentando um valioso esquema ilustrativo sobre a leitura como atividade-chave para aceder à informação na Internet e como forma de comunicação (Tavares, 2010, p. 75). Seguimos aqui a autora no que concerne à identificação das atividades contempladas na leitura *online*.

Considerando tais pressupostos que norteiam os bons leitores, Schmar-Dobler (2003) realizou um conjunto de observações e entrevistas com alunos adolescentes que leem *online*, no intuito de averiguar se as estratégias de compreensão usadas pelos alunos (cujo número não é referido no estudo) eram semelhantes às identificadas pela investigação no que se refere ao livro.

A autora concluiu que tais estratégias são idênticas, embora devesse ser considerada uma outra que apodou de “*navigate*”. O termo poderá aplicar-se quer no que respeita ao livro (no qual o leitor usa alguns aspetos tipográficos para procurar informação, tais como o índice, o glossário, os títulos), quer no âmbito da leitura *online* já que o leitor “*figures out features of Internet in order to search for information: pop-up ads, downloading*” (Schmar-Dobler, 2003, p. 84).

No recente relatório da OCDE referente aos resultados do PISA sobre a leitura *online* (OECD, 2011), é sublinhada a importância desta operação no que se refere a uma fruição em pleno do ato de ler:

in digital reading, a reader “constructs” his or her text through navigation. Thus, his or her navigational choices directly influence what kind of text is eventually processed. This affects both the text’s content and structure. Navigation choices will determine which pieces of information will be accessible to the reader, and whether that information is appropriate to the task at hand. (OECD, 2011, p. 90)

Em relação à estratégia “colocar questões”, Schmar-Dobler frisa a necessidade de, ao ler *online*, o leitor dever sempre ter presente a questão que guia a sua leitura, de contrário correrá o risco de perder de vista o seu objetivo e poderá sentir-se desmotivado. Este é um aspeto que se reveste de particular importância no que respeita à consolidação e fomento de hábitos de leitura nos alunos já que, ao acederem hoje em permanência a múltiplos textos *online*, importa que estejam habilitados a desfrutar inteiramente do seu conteúdo.

Coiro e Dobler (2007) realizaram, por seu turno, uma investigação qualitativa através da qual procuraram indagar quais as estratégias de compreensão na leitura levadas a cabo por bons leitores no âmbito de “ambientes electrónicos” como a Internet. A amostra selecionada foi constituída por onze leitores proficientes de um grau de ensino equivalente ao sexto ano de três escolas do centro e do noroeste dos Estados Unidos que usavam regularmente a Internet sem dificuldades.

Foram efetuadas duas sessões de leitura com os alunos.⁶⁸ Na primeira sessão, leram *online* num *website* selecionado (“*5 tigers: the tiger information centre*”), tendo-lhes sido solicitado que pensassem em voz alta enquanto procuravam as respostas para sete questões de compreensão literal ou inferencial e que as dessem oralmente ao investigador presente. Na segunda sessão, realizada num dia diferente, leram “em contexto de motor de busca” para responderem a uma questão (selecionada de entre duas questões abertas) elaborada a partir do currículo de Ciências, sobre tópicos ainda não abordados pelos alunos em contexto escolar. A informação pretendida devia ser procurada através do motor de busca “*Yahooligans!*” e, ao mesmo tempo, os alunos deviam ir dando *feedback* verbal ao investigador sobre as questões que este lhes colocava relativamente às escolhas que iam fazendo.

Através dos resultados obtidos, as autoras identificaram um conjunto de estratégias de compreensão na leitura *online*, semelhantes às usadas no texto impresso: (1) conhecimento prévio do

⁶⁸ Entrevistas pré e pós leitura foram levadas a cabo com cada estudante para identificar processos de pensamento metacognitivo não revelados durante a atividade de leitura realizada (Coiro, 2007, p. 223).

tópico; (2) uso de raciocínio inferencial; (3) utilização de processos de auto-regulação de leitura tais como estabelecimento de objetivos, previsões, monitorização e avaliação da relevância da informação, no que respeita a um objetivo de leitura em particular.

Ler *online*, no entanto, abre novas e mais complexas dimensões da leitura já que, segundo as autoras, implica que os leitores se baseiem em duas fontes adicionais de conhecimento prévio: o conhecimento da estrutura informacional do *website* e o conhecimento dos motores de busca da Internet. Além disso, frisam as autoras, os leitores têm de usar mais estratégias de antecipação, interrogando-se ao longo da leitura: “onde é que o texto me irá conduzir?” Previsões erradas poderão igualmente levar à desorientação do leitor, fazendo com que perca o fio condutor da sua leitura mais facilmente.

5. Os desafios do professor na formação do (ciber)leitor

Face ao exposto, impõe-se que reflectamos sobre as consequências das mudanças operadas, a par e passo, pela aliança da tecnologia com a literacia, que se repercutem diariamente na Escola, em distintos níveis de ensino, na sociedade atual e qual o papel do professor na gestão de tais mudanças.

Sendo o ato de ler, por si só, uma atividade complexa que exige que o leitor mobilize um amplo conjunto de competências paulatinamente adquiridas ao longo da sua formação, importa que nos interroguemos sobre a necessidade de incluir no percurso escolar dos atuais (ciber)leitores, linhas orientadoras que fomentem a compreensão, em pleno, dos textos aos quais acedem *online* e/ou leem a partir do ecrã.

Relativamente ao texto impresso, sabemos hoje que há um conjunto de estratégias que devem ser trabalhadas pelo professor antes, durante e depois da leitura. Sim-Sim (2007, pp. 17-18) refere que antes de iniciada a leitura, o professor deverá orientar o seu trabalho para auxiliar o aluno a: 1) explicitar o objetivo da leitura do texto; 2) ativar o conhecimento anterior sobre o tema; 3) antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc. e 4) filtrar o texto para encontrar chaves-contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas).

Durante a leitura, o professor deverá, de acordo com Viana *et al.* (2010, p. 17), entre outras estratégias: 1) orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender/trechos do texto que não compreendem; 2) instruir os alunos para elaborarem perguntas a que poderá ser dada resposta num momento posterior; 3) incentivar os alunos a confrontarem previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que leem o texto; 4) incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas e 5) incentivar o confronto entre o texto e ilustração à medida que os alunos leem o texto (a enumeração elaborada a partir da sistematização realizada pelas autoras referidas não pretende, neste contexto, ser exaustiva).

Sim-Sim (2007, p. 23-24) aponta para quatro estratégias a utilizar após a leitura, de modo a que o aluno possa consolidar a fruição em pleno da mesma: 1) formular questões sobre o lido e tentar responder; 2) confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; 3) discutir com os colegas o lido; 4) reler. A autora frisa ser importante que o aluno automonitorize o que compreendeu sobre o texto lido, tarefa que o professor poderá igualmente auxiliar a pôr em prática.

Leu, Kinzer, Coiro e Cammack (2004) sugerem, porém, que os professores são hoje desafiados a proporcionar aos alunos percursos de leitura *online* que se afastam do tradicional texto impresso, devendo o ensino da compreensão leitora ser repensado do modo a permitir aos alunos adquirir

competências para: 1) procurar a informação adequada; 2) interpretar os resultados do motor de busca; 3) fazer inferências corretas sobre a informação encontrada; 4) coordenar e sintetizar um vasto volume de informação, apresentada em múltiplos formatos, de um quase ilimitado número de fontes; 5) avaliar que elementos informativos requerem atenção e quais devem ser ignorados.

Apoiando-se em raciocínio semelhante, Henry (2006) defende a utilização de seis estratégias fundamentais que deverão ser postas em prática na sala de aula de forma a potenciar um processo de compreensão leitora *online* mais eficaz, tendo em consideração a relevância hodierna da capacidade de o aluno localizar a informação pretendida.

Assim, propõe a adoção das seguintes estratégias: 1) identificar com o aluno a questão ou questões para as quais precisa de obter uma resposta, de modo a estabelecer um objetivo específico para a busca a efectuar; 2) auxiliar o aluno a ativar conhecimentos anteriores sobre o tópico a pesquisar para que empregue estratégias de busca eficientes e mais precisas; 3) analisar os resultados apresentados pelo motor de busca com o aluno, sublinhando as características estruturais do texto *online*, de modo a facilitar a futura familiarização com o mesmo; 4) auxiliar o aluno a ler criticamente a informação encontrada, de modo a que este possa avaliar a sua autenticidade; 5) dar indicações ao aluno sobre como citar as fontes e 6) levar o aluno a colocar a seguinte questão: em que medida a minha pesquisa foi bem sucedida?

Se considerarmos o facto de o acesso à Internet estar muito generalizado, sendo particularmente relevante o tempo passado *online* por crianças e jovens em Portugal (Pinto, 2011; Cardoso, Espanha & Lapa, 2007), o equacionar das estratégias apontadas ganha particular relevo, tanto mais que, em contexto escolar, a pesquisa na Internet para realizar tarefas de índole académica é hoje uma prática largamente adotada (embora nem sempre finalizada com sucesso pelos alunos).

Guinee, Eagleton e Hall (2003) e Nachmias e Gilad (2002) demonstraram a importância do domínio de estratégias que promovam pesquisas eficazes de informação na Internet para, respectivamente, adolescentes e estudantes de mestrado. Embora estando em causa faixas etárias completamente distintas, os dois estudos apontam para a necessidade de ser ensinado um conjunto de estratégias que possibilite aos alunos encontrar e seleccionar a informação pretendida de forma mais rápida e eficaz, evitando que levem a cabo pesquisas incompletas ou se baseiem em fontes que se afastam largamente dos objetivos traçados para o trabalho.

Nos recentemente reformulados Programas de Português do Ensino Básico, parece não ser dada explicitamente particular relevância à construção de percursos de leitura fundados nos pilares da literacia digital. No entanto, alguns dos pressupostos enunciados nos Programas merecem ser apontados, ainda que, neste contexto, de forma sucinta. Assim, nos descritores de desempenho de leitura relativos ao terceiro e quarto anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estão presentes os parâmetros “dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação” e “localizar a informação a partir de palavras ou expressões-chave” (Reis, 2009, p. 38), postulando o uso partilhado do texto impresso e da leitura no ecrã, bem como, implicitamente, a procura *online* de informação.

No que diz respeito ao 2.º Ciclo, o programa frisa serem “evidentes as vantagens em utilizar os recursos das TIC, para trazer para dentro da aula uma grande variedade de discursos e de textos orais e multimodais” (*idem*, 109). Os descritores de desempenho de leitura contemplam, neste ciclo de estudos, parâmetros como “ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas” (*idem*, 83) e “explicitar processos de construção de sentido de um texto multimodal” (*idem*, 85), sendo a busca eficiente de informação um dos objetivos a consolidar pelos alunos.

No 3.º Ciclo, os parâmetros anteriormente apontados ganham mais fôlego, sendo sugerida a ativação de estratégias variadas de leitura “ a partir de diferentes suportes de informação: texto impresso, texto visual, texto digital, texto audiovisual” (*idem*, 123). É também destacada a apreciação crítica de tais textos por parte dos alunos, bem como, no que se refere à escrita, “o registo e o tratamento da informação ouvida ou lida” (*idem*, 126) e a redação de textos coerentes, mobilizando dados recolhidos em diferentes fontes de informação (*ibidem*).

Importa sublinhar que o relatório do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (Setembro de 2010), respeitante aos resultados do inquérito aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que no ano lectivo de 2009/2010 se encontravam a lecionar em escolas públicas de Portugal Continental, sobre o programa Escolinha e o uso do computador Magalhães permite retirar algumas ilações no âmbito da nossa reflexão.

Assim, num universo de 9473 professores, 92% afirma utilizar o computador Magalhães em contexto de sala de aula, sendo as quatro primeiras atividades mencionadas “ensinar a criança a utilizar o computador” (93%), “aceder à Internet” (79%), “navegar e pesquisar na Internet” (78%) e ler (71%). Destaca-se igualmente o facto de 59% dos professores selecionar o parâmetro “aceder à biblioteca de livros digitais”, 49% utilizar o computador um dia por semana e 95% utilizar o computador Magalhães na área curricular de Língua Portuguesa. No entanto, quando questionados sobre a utilização dos recursos/serviços disponíveis no Portal das Escolas para a preparação das aulas ou em contexto de sala de aula, 65% dos professores afirma não o fazer.

Ainda que os resultados do questionário apontem para o uso alargado do computador em contexto de sala de aula, fornecem dados muito genéricos sobre as atividades realizadas em contexto escolar, mormente no que concerne à leitura no ecrã, à leitura *online* e às estratégias levadas a cabo pelo professor para prosseguir com os alunos por trilhos de leitura “pavimentados” pela tecnologia.

Assim, dado que uma das atividades levadas a cabo com o Magalhães é “ler” e que um número considerável de professores utiliza o computador na área curricular de Língua Portuguesa, importará averiguar, entre outros parâmetros, no que respeita à leitura, que tipologias textuais são abordadas e de que modo o acesso à biblioteca digital é devidamente enquadrado no âmbito dos programas em vigor, enquanto instrumento de motivação e formação do leitor.

Parece-nos, pois, revestir-se de pertinência repensar o papel hodierno da Escola na criação e prossecução de linhas de orientação em distintos níveis de ensino que promovam práticas em literacia enquadradas na sociedade em rede em que vivemos, de modo a que páginas e ecrãs convivam de forma profícua no quotidiano escolar, favorecendo e consolidando hábitos de leitura.

Para tal aponta igualmente o PISA *Digital Reading Assessment* (OECD, 2011), ao concluir que a leitura *online* se reveste de um carácter mais complexo, exigindo competências que deverão ser fomentadas pela comunidade educativa, a qual deverá: (1) “*understand the nature of digital reading*”; (2) “*examine students’ performance in digital reading and address significant disparities that exist among selected populations, both within and across countries*” e (3) “*identify the influences on digital reading performance and design effective policy responses that leverage these, for example, through better access to ICT and training for both students and teachers*” (OECD, 2011, p. 209).

Dado que ser um leitor proficiente é hoje um requisito fundamental para a obtenção do almejado sucesso profissional, abrindo novas janelas de conhecimento, cabe à Escola, em particular, responder a esse desafio.

Conclusão

A Escola assume hoje um papel preponderante enquanto pilar fundamental de união da tecnologia com a literacia, devendo fomentar um conjunto diversificado de práticas que a promovam. Assim, a leitura em diferentes formatos digitais terá, cada vez mais, de fazer parte do universo escolar, devendo ser traçadas linhas de orientação que deem ao professor possibilidades de abrir novas perspetivas ao aluno, de modo a contribuir para o seu acesso em pleno ao exercício de uma cidadania responsável.

A investigação que contempla a leitura no ecrã de textos de diferentes tipologias tem ainda um carácter fragmentário, apoiado em resultados apurados de amostras diversificadas e com diferentes metodologias. No entanto, aponta, desde já, para a necessidade de desenvolvimento de estratégias de ensino da leitura que vão além das já usadas no que respeita ao texto impresso.

A realização de estudos mais aprofundados para avaliar de que modo novas formas de compreensão leitora deverão fazer parte do percurso dos alunos, passando porventura pela exploração de textos de várias tipologias, em diferentes suportes, com amostras mais representativas, afigura-se, pois, como uma necessidade, na sociedade atual, para promover novos modos de ler/olhar o mundo.

Se a formação do leitor é um labor em (re)construção permanente, ler, outrora como agora, continua a significar uma permanente redescoberta do mundo em que vivemos, abrindo trilhos renovados de conhecimento que possibilitam, cada vez mais, aos cidadãos, fazer face aos desafios colocados, a par e passo, por desenvolvimentos tecnológicos de cariz diversificado.

Assim, ensinar a ler será talvez cada vez mais ensinar a ver, numa sociedade mergulhada em ecrãs que convivem ao lado do livro, motivando a comunidade educativa a participar ativamente em novas práticas em literacia que sustentem o exercício da cidadania na era digital.

Bibliografia

- Andrade, L. D. (2007). Leer: laboriosa construcción de una práctica y los desafíos de la "ciberlectura", *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (2), 1-7.
- Aviram, A. & Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: three scenarios for the next steps. Disponível em http://www.euodl.org/materials/contrib/2006/Aharon_Aviram.htm.
- Balula, J. P. R. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português*. Tese de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carignan, I. & Caron, A. (2009). Comparaison du degré de compréhension à l'écran et sur papier chez des élèves du secondaire. In M. L. Dionísio; J. A. B. de Carvalho & R. V. de Castro, (Eds.), *Discovering worlds of literacy. Proceedings of the 16th european conference on reading and 1st ibero-american forum on literacies*. Braga: Universidade do Minho/Littera.
- Cardoso, G. (Coord.), Espanha, R. & Lapa, T. (2007). *E-Generation: os usos dos media pelas crianças e jovens em Portugal*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Carvalho, L. S., Blattmann, U., Bernardes, L. L. R. & Fragoso, G. M. (2006). A leitura na sociedade do conhecimento, *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, 11 (1), 9-27.
- Castells, M. (2007). "Communication, power and counter-power in the network society", *International Journal of Communication*, 1, 238-266.
- Castells, M. (2000). "Materials for an exploratory theory of the network society", *British Journal of Sociology*, 51 (1), 5-24. Consultado em Janeiro 2011, http://online.tatf.elte.hu/file.php/1/moddata/forum/1/8/Castells_exploratory_theory_of_network_soc.pdf.
- Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth grade skilled readers to search for and locate information on the Internet, *Reading Research Quarterly*, 42 (2), 214-257.
- Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies, *The Reading Teacher*, 56, 458-464.
- Damásio, M. J. (2001). Novas literacias, novas ferramentas educativas. *Caleidoscópio. Revista de Comunicação e Cultura*, 1, 59-69. Consultado em Janeiro 2011, <http://hdl.handle.net/10437/602>.

- Edwards, P. A. (2010). Reconceptualizing Literacy, *Reading Today*, 27 (6), 22.
- Eklundh, K. (1992). Problems in achieving a global perspective of the text in computer based writing. *Instructional Science*, 21, 73-84.
- Furtado, J. A. (2007). Fractura digital e literacia: reequacionar as questões do acesso. *Comunicação & Cultura*, 3, 97-111.
- GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO, "Inquérito aos professores sobre a utilização do Magalhães, 2009/2010". Consultado em Janeiro 2011, http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=528&fileName=Relat_riolnqeEscolhinhaProfessores.pdf.
- Ghitalla, F., Boullier, D., Gkouskou, P., Le Douarin, L. & Neau, A. (2003). *L'outre lecture: manipuler, s'approprier, interpreter le web*. Paris: Centre George Pompidou.
- Governo de Portugal. Consultado em Janeiro 2011, <http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Governo/ConselhoMinistros/ComunicadosCM/Pages/20110113.aspx>.
- Guinee, R., Eagleton, M. B. & Hall, T. E. (2003). Adolescents' internet search strategies: drawing upon familiar cognitive paradigms when accessing electronic information sources. *Journal of Educational Computing Research*, 29, 363-374.
- Henry, L. A. (2006). SEARCHING for an answer: the critical role of new literacies while reading on the internet, *The Reading Teacher*, 59 (7), 614-627.
- Holloway, S. L. & Valentine, G. (2003). *Cyberkids: children in the information age*. London: RoutledgeFalmer.
- Kerr, M. & Symons, S. E. (2006). Computerized presentation of text: effects on children's reading of informational materials, *Reading and Writing*, 19, 1-19.
- Jewitt, C. (2009). *Technology, literacy and learning: a multimodal approach*. London & New-York: Routledge.
- Leu, D. J. Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J. & Cammarck, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 5th edition (1568-1611). Consultado em Maio 2009, http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/leu.
- Kress, G. (2010). The profound shift of digital literacies. In J. Gillen, & D. Barton (Eds.), *Digital Literacies* (pp. 6-7). London: University of London.
- Martins, M. da E. de O. & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI – importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246.
- Melão, D. H. M. R. (2010). "Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s)", *EXEDRA*, 3, 75-90. Consultado em Outubro 2010, http://www.exedrajournal.com/docs/N3/06A-Dulce-melao_pp_75-90.pdf.
- Muter, P., Latrémouille, S., Treurniet, W. & Beam, P. (1982). Extended reading of continuous text on television screens. *Human Factor*, 24, 501-508.
- Nachmias, R. & Gilad, A. (2002). Needle in a hyperstack: searching for information on the world wide web. *Journal of Research on Technology and Education*, 34, 475-486.
- OECD (2011), *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*. Consultado em Julho 2011, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>.
- Pearson, P. D., Roehler, L. R., Dole, J. A. & Duffy, G. G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, (2nd edition, pp. 145-199). Newark, DE: International Reading Association.
- Peronard, M. (2007). Lectura en papel y en pantalla de computador. *Revista Signos*, 40 (63), 179-195. Consultado em Março 2010, http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342007000100009&Ing=en&nrm=iso.
- Pinto, M. (Coord.), Pereira, S., Pereira, L. & Ferreira, T.D. (2011). *Educação para os média em Portugal: actores e contextos*. Universidade do Minho: ERC. Consultado em Maio 2011, <http://www.erc.pt>.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y. & Thuning, O. (1997). Effects on screen presentation on text reading and revising, *International Journal of Human-Computer Studies*, 47 (4), 565-589.
- Plano Tecnológico da Educação. Disponível em <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/index.htm?proj=72>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, 9 (5). Consultado em Março 2009, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Reis, C. (Coord.) (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the internet: the link between literacy and technology, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47 (1), 80-85.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Tavares, C. F. (2010). "Viajar para aprender: implicações e potencialidades das TIC no desenvolvimento da literacia", *EXEDRA*, Actas do I EIEP, 69-84. Consultado em Janeiro 2011, <http://www.exedrajournal.com/docs/02/06-ClaraFerro.pdf>.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, N. (2008). As literacias e o uso responsável da internet, *Observatorio (Obs*) Journal*, 5, 193-209.