



Universidade de
Aveiro
Ano 2014

Departamento de Educação

**Maria Isabel
Mendonça Orega**

**Compreensão do Texto Escrito em Inglês Língua
Estrangeira. Estudo de Caso sobre o Uso de um
Hipermedia de Flexibilidade Cognitiva.**



Universidade de
Aveiro
Ano 2014

Departamento de Educação

**Maria Isabel
Mendonça Orega**

**Compreensão do Texto Escrito em Inglês Língua
Estrangeira. Estudo de Caso sobre o Uso de um
Hipermedia de Flexibilidade Cognitiva.**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação, realizada sob a orientação científica do Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro da Fundação para a
Ciência e Tecnologia
(SFRH/BD/43891/2008) e do Fundo
Social Europeu no âmbito do III Quadro
Comunitário de Apoio.

dedicatória

Ao meu marido e aos meus filhos pelo apoio e pela compreensão da minha reduzida disponibilidade nos últimos anos.

o júri
presidente

Doutora Ana Isabel Couto Neto da Silva Miranda
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

Doutora Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de Carvalho
Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutor António Manuel Bernardo Lopes
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve

Doutora Maria Clara Lopes Dias Ferrão Bandeira Tavares
Professora Coordenadora com Agregação, Aposentada, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira
Professor Associado da Universidade de Aveiro (Orientador)

Doutor Luís Francisco Mendes Gabriel Pedro
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Gostaria de registar os meus sinceros agradecimentos:

ao meu orientador, Professor Doutor António Moreira, pelo acompanhamento e disponibilidade permanente.

aos alunos da Licenciatura em Ciências da Comunicação que participaram no estudo.

aos colegas do departamento de línguas, literaturas e culturas da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve – António Lopes, Artur Gonçalves, Maria da Conceição Andrade, Maria Teresa Salvado de Sousa e Mariette Bolina – pelo apoio, incentivo e valiosos contributos em várias fases do presente estudo.

ao meu marido e à minha filha, pela preciosa e sempre prestável ajuda.

ao técnico do setor de audiovisuais da ESEC, Rui Duarte, pela disponibilidade e apoio.

à Fundação para a Ciência e Tecnologia, pelo apoio financeiro concedido a esta investigação.

palavras-chave

Compreensão de textos, leitura em Inglês língua estrangeira, estilos de aprendizagem, teoria da flexibilidade cognitiva, hipertextos de flexibilidade cognitiva, *DidaktosOnLine*.

resumo

O presente estudo, no âmbito da Didática do Inglês, incidiu sobre a compreensão do texto escrito em Inglês, língua estrangeira, num ambiente de aprendizagem hipermédia, o *DidaktosOnLine* (Moreira et al., 2005). A investigação teve como objetivos avaliar a importância das características do *design* do hiperdocumento e de características dos participantes no estudo, tais como conhecimentos de língua inglesa, estilos de aprendizagem ou preferências epistémicas, na compreensão dos textos do hiperdocumento *Images of Britain and the British*. Pretendeu-se ainda avaliar a opinião dos participantes sobre a utilização do *DidaktosOnLine* para aceder a documentos e estudar um tema do programa. A importância do desenvolvimento da competência de compreensão de textos escritos no âmbito da aprendizagem do Inglês no Ensino Superior e as dificuldades dos alunos na compreensão dos textos mais complexos e nas tarefas que exigem transferência de conhecimentos constituem a justificação para a escolha da problemática deste estudo. A plataforma *DidaktosOnLine* foi desenvolvida na Universidade de Aveiro, com base nos princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro et al, 1988). É uma ferramenta hipermédia que permite a organização didática de vários tipos de materiais, por exemplo texto, imagem, som e vídeo. A investigação efetuada utilizou uma abordagem de estudo de caso. Duas turmas de alunos do curso de Ciências da Comunicação da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve utilizaram a plataforma em contexto de sala de aula.

Da análise dos resultados conclui-se que as características do hiperdocumento são importantes para a compreensão dos textos, com particular destaque para os recursos que integram os minicase e as sequências que permitem uma leitura cruzada da informação. Quanto às características dos participantes, são relevantes os conhecimentos de língua inglesa, as preferências epistémicas e os estilos de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito a algumas subescalas do constructo utilizado. A avaliação da plataforma e do hiperdocumento utilizado é globalmente positiva, tendo os participantes referido que permite uma forma de aprender diferente.

A reflexão sobre os resultados do estudo leva-nos a recomendar práticas de ensino da leitura adequadas aos novos modos de ler utilizando os media digitais, que dão ênfase ao papel ativo do leitor na construção de significado, e para as quais o *DidaktosOnLine* dá um contributo relevante.

Apresentam-se sugestões para estudos futuros.

keywords

Reading comprehension, reading in English as a foreign language, learning styles, cognitive flexibility theory, cognitive flexibility hypertexts, *DidaktosOnLine*.

abstract

The present study, in the field of English Teaching, focused on the comprehension of texts in English as a foreign language, using *DidaktosOnLine* (Moreira *et al.*, 2005), a hypermedia learning environment. The objectives of the research were to evaluate the importance of the features of hyperdocument *design* and of the characteristics of the participants in the study, such as knowledge of English, learning styles or epistemic learning preferences, for the comprehension of the texts of the hyperdocument *Images of Britain and the British*. Additionally, it also aimed at evaluating the opinion of the participants on the use of *DidaktosOnLine* to access documents and study contents of the syllabus. The choice of the focus of this study lies in the importance of the development of Higher Education students' ability to read and understand written texts in English and in their difficulties to understand more complex texts and do reading tasks that require transfer of knowledge. *DidaktosOnLine* was developed at the University of Aveiro and is based on the principles of cognitive flexibility theory (Spiro *et al.*, 1988). It is a hypermedia tool which allows the didactic organization of several types of materials, such as text, image, sound and video. The research used a case study approach. Two classes of students of the Media Studies degree at the School of Education, University of Algarve, used the platform in the context of the classroom.

Analysis of the results showed that the features of the hyperdocument are important for the comprehension of the texts, particularly the resources which are part of the mini-cases, and the sequences which allow a crisscrossed reading of the information. Regarding the characteristics of the participants, namely their proficiency in English, epistemic preferences, and learning styles mainly at the level of some subscales of the construct used, appeared to be relevant. The evaluation of the platform and of the hyperdocument used is globally positive. The participants referred that it allows a different way of learning. Based on the results of the study, we suggest teaching reading practices that may be adequate to the new modes of reading using digital media, while emphasising the active role of the reader in the construction of meaning. *DidaktosOnLine* is a relevant tool to implement such practices.

Suggestions for future research are discussed.

mots-clés

Compréhension de textes, lecture en anglais langue étrangère, styles d'apprentissage, théorie de la flexibilité cognitive, hypertextes de flexibilité cognitive, *DidaktosOnLine*.

résumé

Cette étude, menée dans le cadre de la didactique de l'anglais, s'est penchée sur la compréhension du texte écrit en anglais langue étrangère, dans un environnement d'apprentissage hypermédia, *DidaktosOnLine* (Moreira et al., 2005). L'objectif de la recherche a été d'évaluer l'importance des caractéristiques du *design* de l'hyperdocument et de caractéristiques des sujets de l'étude, telles que les connaissances en langue anglaise, les styles d'apprentissage ou les préférences épistémiques, pour la compréhension de l'hyperdocument *Images of Britain and the British*. L'opinion des sujets sur l'utilisation de *DidaktosOnLine* pour accéder à des documents et étudier un thème du programme a aussi été évaluée. Le choix de la problématique de cette étude est justifié par l'importance du développement de la compréhension de textes écrits dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais à l'université et les difficultés des étudiants en ce qui concerne la compréhension des textes d'un niveau élevé de complexité et les tâches exigeant le transfert de connaissances. La plateforme *DidaktosOnLine* a été développée à l'université d'Aveiro, basée sur les principes de la théorie de la flexibilité cognitive (Spiro et al, 1988, 1991). C'est un outil hypermédia qui permet l'organisation didactique de différents types de matériels, tels que le texte écrit, l'image, le son et la vidéo. La recherche effectuée a utilisé une approche d'étude de cas. Deux classes d'étudiants de la licence en Sciences de la communication de l'École supérieure d'éducation et communication de l'université d'Algarve ont utilisé la plateforme en cours d'anglais.

L'analyse des résultats permet de conclure que les caractéristiques de l'hyperdocument sont importantes pour la compréhension des textes, spécialement les ressources intégrant les mini-cas et les séquences permettant une lecture croisée de l'information. Quant aux caractéristiques des sujets, les connaissances en langue anglaise, les préférences épistémiques et les styles d'apprentissage, surtout en ce qui concerne certaines sous-échelles du construit utilisé, s'avèrent particulièrement importants. L'évaluation de la plateforme et de l'hyperdocument utilisé est globalement positive, les participants ayant affirmé qu'elle permet une façon différente d'apprendre.

La réflexion sur les résultats de l'étude nous permet de recommander des pratiques d'enseignement de la langue adéquates aux nouvelles façons de lire au travers des média digitaux ; ces pratiques, auxquelles *DidaktosOnLine* apporte une contribution importante, mettent l'accent sur le rôle actif du lecteur dans la construction du sens.

Des suggestions pouvant faire l'objet de futures études sont aussi présentées.

Índice

Índice.....	i
Índice de Anexos	v
Índice de Figuras	vi
Índice de Tabelas	ix
Índice de Gráficos.....	xv
Lista de Abreviaturas	xvi
Capítulo 1 - Introdução	3
1.1 Contextualização	3
1.2 Caracterização geral do estudo	6
1.3 Organização da dissertação	14
Capítulo 2 - A Compreensão de Textos	19
2.1 Introdução.....	19
2.2 A natureza da leitura	19
2.2.1 Processos de leitura	23
2.3 Modelos de leitura.....	25
2.4 A Leitura em língua estrangeira	32
2.4.1 Variáveis que influenciam a leitura numa língua estrangeira.....	35
2.5 A leitura na era digital	37
2.5.1 Os hipertextos.....	39
2.5.2 Os hipertextos de flexibilidade cognitiva.....	41
2.6 A dimensão intercultural na aprendizagem de línguas	41
Capítulo 3 - Da Teoria da Flexibilidade Cognitiva ao <i>DidaktosOnLine</i>	47
3.1 Introdução.....	47
3.2 A Teoria da Flexibilidade Cognitiva	47
3.2.1 Níveis de aquisição de conhecimentos	49
3.2.2 Domínios de conhecimento e suas características.....	50
3.2.3 Evitar a simplificação	53
3.2.4 A Flexibilidade cognitiva.....	56
3.2.5 Cruzamento de paisagens conceptuais	58
3.2.6 Abordagem centrada no caso	60
3.2.7 Os temas e as travessias temáticas.....	61
3.3 Estudos de validação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva.....	63

3.4 Os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva	67
3.4.1 O <i>DidaktosOnLine</i> - um Hipertexto de Flexibilidade Cognitiva.	69
3.4.1.1 A edição de conteúdos.....	71
3.4.1.1 A utilização /navegação	78
3.4.2 Conclusão.....	84
Capítulo 4 - Os Estilos de Aprendizagem	89
4.1 Introdução.....	89
4.2 A natureza do conceito dos estilos de aprendizagem	89
4.3 Estudos sobre estilos de aprendizagem.....	96
4.4 O constructo sobre estilos de aprendizagem de Ehrman &Leaver	98
Capítulo 5 – Metodologia	109
5.1 Introdução.....	109
5.2 Caracterização do problema de investigação e tipo de estudo.....	110
5.3 Questões de investigação.....	112
5.4 Objetivos.....	113
5.5 O projeto <i>Images of Britain and the British</i>	114
5.6 Os participantes no estudo	132
5.7 Caraterização dos participantes.....	133
5.7.1 Sexo e idade.....	133
5.7.2 Aprendizagem de Inglês	134
5.7.3 Experiência de leitor	136
5.7.4 Experiência de utilização do computador	140
5.8 Organização do Estudo.....	142
5.9 Recolha dos dados	143
5.9.1 Questionário de identificação	144
5.9.2 Quick Check Test.....	145
5.9.3 Questionário sobre estilos de aprendizagem	146
5.9.4 Questionário sobre as preferências epistémicas de aprendizagem.....	147
5.9.5 Teste de compreensão de leitura.....	148
5.9.6 Teste de avaliação do conhecimento prévio	148
5.9.7 Resposta a tarefas curtas de compreensão dos textos dos minicasos.....	149
5.9.8 Escrita de Texto (essay) relativo à temática geral do hiperdocumento.....	149
5.9.9 Questionário de opinião sobre a utilização do DOL.....	150
5.9.10 Entrevista.....	151
5.10 Tratamento dos dados	151

5.10.1	Questionário de identificação	152
5.10.2	Quick Check Test.....	153
5.10.3	Questionário sobre estilos de aprendizagem	153
5.10.4	Questionário sobre as preferências epistémicas de aprendizagem.....	155
5.10.5	Teste de compreensão de leitura.....	156
5.10.6	Teste de avaliação do conhecimento prévio	156
5.10.7	Resposta a tarefas curtas de compreensão dos textos propostos.....	157
5.10.8	Escrita de texto (essay) relativo à temática geral do hiperdocumento	157
5.10.9	Questionário de opinião sobre à utilização do DOL.....	157
5.10.10	Entrevista.....	158
	Capítulo 6 - Apresentação e Análise dos Resultados	161
6.1	Introdução.....	161
6.2	Características individuais	162
6.2.1	Conhecimentos de língua inglesa	162
6.2.2	Estilos de Aprendizagem	163
6.2.3	Preferências epistémicas de aprendizagem.....	164
6.2.3.1	Cruzamento das preferências epistémicas com os estilos de aprendizagem	168
6.2.4	Compreensão de leitura.....	170
6.2.5	Conhecimentos prévios sobre o tema do hiperdocumento.....	171
6.3	Tarefa final.....	171
6.4	Opinião dos participantes em relação ao hiperdocumento <i>Images of Britain and the British</i>	173
6.4.1	Estrutura do hiperdocumento	174
6.4.2	Recursos.....	189
6.4.3	Secções Descrição/Contexto/Atividades	201
6.4.4	Indexação de temas/comentários temáticos	211
6.4.5	Navegação no hiperdocumento	215
6.4.6	Importância do hiperdocumento para o conhecimento sobre a sociedade e cultura Britânicas.....	219
6.4.7	Sugestões relativas ao hiperdocumento	221
6.4.8	Acesso a outros hiperdocumentos	224
6.4.9	Síntese	227
6.4.10	Entrevistas	230
6.5	Relação entre as características dos participantes, a sua opinião sobre o hiperdocumento e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final.	232

6.5.1 Relação entre a opinião sobre o hiperdocumento e as características dos participantes	233
6.5.2 Relação entre a opinião sobre o hiperdocumento e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final.	248
6.5.3 Relação entre as características dos participantes e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final.	252
Capítulo 7 – Conclusões	259
7.1 Introdução.....	259
7.2 Conclusões relativas às questões de investigação	259
7.2.1 Influência do <i>design</i> do hiperdocumento	260
7.2.2 Influência das características dos participantes	262
7.2.3 Opinião dos participantes.....	264
7.2.4 Características dos participantes/opinião dos mesmos/ resultados dos testes e da tarefa final.....	265
7.3 Limitações do estudo e sugestões de investigação futura.....	269
Capítulo 8 – Bibliografia	275
8.1 Bibliografia referida	275
8.2 Bibliografia consultada.....	289

Índice de Anexos

Anexos (CD-ROM)	Pág. 313
Anexo I – Questionário de identificação	Pág. 315
Anexo II – Questionário sobre os estilos de aprendizagem.....	Pág. 321
Anexo III – Quick Check Test e respetiva chave.....	Pág. 333
Anexo IV – Teste sobre o conhecimento prévio.....	Pág. 343
Anexo V – Teste de compreensão de leitura.....	Pág. 355
Anexo VI – Questionário sobre as preferências epistémicas de aprendizagem.....	Pág. 365
Anexo VII – Cálculo das preferências epistémicas de aprendizagem e do respetivo coeficiente alpha de Cronbach (2008 e 2009).....	Pág. 375
Anexo VIII – Questionário de opinião sobre o hiperdocumento <i>Images of Britain and the British</i> e o <i>DidaktosOnLine</i>	Pág. 365
Anexo IX – Guião da Entrevista	Pág. 390
Anexo X – Transcrição de 3 entrevistas	Pág. 394
Anexo XI – Questionário de opinião 2008 - perguntas de resposta aberta.....	Pág. 424
Anexo XII – Questionário de opinião 2009 - perguntas de resposta aberta.....	Pág. 450
Anexo XIII – Cruzamento dos resultados dos questionário de opinião com características dos participantes.....	Pág. 472
Anexo XIV – Cruzamento dos resultados dos questionário de opinião com os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final.....	Pág. 520
Anexo XV – Cruzamento dos resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final com as características dos participantes.....	Pág. 532
Anexo XVI – Ficheiros com as entrevistas gravadas (CD-ROM).....	Pág. 315

Índice de Figuras

Figura 2.1 Uma heurística para refletir sobre a compreensão de textos, de acordo com Snow (2002:12).....	Pág. 23
Figura 2.2 Modelo ascendente de Gough, Rumelhart (2004:1151).....	Pág. 27
Figura 2.3 Modelo interativo de Rumelhart, Rumelhart (2004:1163)....	Pág. 30
Figura 3.1 – Representação gráfica da operacionalização da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Nogueira & Moreira , 2011:141)	Pág. 63
Figura 3.2 – Página inicial do <i>DidaktosOnLine</i>	Pág. 71
Figura 3.3 – Página inicial no modo de edição de um projeto no <i>DidaktosOnLine</i>	Pág. 72
Figura 3.4 – Página de edição de um minicaso no <i>DidaktosOnLine</i> ..	Pág. 74
Figura 3.5 – Exemplo da associação de temas num minicaso de um projeto elaborado com o <i>DidaktosOnLine</i>	Pág. 75
Figura 3.6 – Exemplo da página de edição de uma sequência com o <i>DidaktosOnLine</i>	Pág. 76
Figura 3.7 – Um exemplo do glossário de Educação Visual, 9.º ano .	Pág. 77
Figura 3.8 – Página que mostra a listagem de níveis de ensino dos vários projetos disponíveis no <i>DidaktosOnLine</i>	Pág. 79
Figura 3.9 – Página inicial do projeto <i>Images of Britain and the British</i>	Pág.80
Figura 3.10 – Página inicial do projeto <i>Images of Britain and the British</i> , o pormenor da lista de sequências.	Pág. 81
Figura 3.11 – Página de abertura de um caso do projeto <i>Images of Britain and the British</i>	Pág. 82
Figura 3.12 – Página de abertura de um minicaso.	Pág. 83

Figura 4.1 - Representação gráfica do ato de aprender. Renzulli & Dai in Sternberg & Zhang (2001:24)	Pág. 92
Figura 4.2 – Grelha com os resultados do constructo E&L (Ehrman & Leaver, 2003)	Pág.100
Figura 5.1 – Texto de apresentação do projeto <i>Images of Britain and the British</i>	Pág. 116
Figura 5.2 A lista de minicasos do caso 1.	Pág. 125
Figura 5.3 - Página de rosto do minicaso <i>British Unity in Diversity</i> ; campo Descrição com informação relativa ao minicaso.	Pág. 125
Figura 5.4 - Página de rosto de um minicaso, com a secção <i>Contexto</i> visível	Pág. 126
Figura 5.5 - Página de rosto de um minicaso, com a secção <i>Actividades</i> visível	Pág. 127
Figura 5.6 – Exemplos da lista de recursos associados a um minicaos	Pág.128
Figura 5.7 – Uma fotografia sobre as placas informativas bilingues no país de Gales	Pág. 129
Figura 5.8 – Um recurso vídeo	Pág. 130
Figura 5.9 - A página de abertura de uma sequência	Pág. 131
Figura 5.10 Resultados da análise de um questionário de E&L	Pág. 154

Índice de Quadros

Quadro 5.1- Organização do Caso 1- <i>Places and Peoples</i>	Pág. 117
Quadro 5.2- Organização do Caso 2- <i>Who are the British</i>	Pág. 118
Quadro 5.3- Organização do Caso 3- <i>Language</i>	Pág. 119
Quadro 5.4- Organização do Caso 4- <i>Common Views on the British</i> Pág.	119
Quadro 5.5- Organização do Caso 5- <i>Attitudes</i>	Pág. 120
Quadro 5.6- Organização do Caso 6- <i>Food and Drink</i>	Pág. 120
Quadro 5.7- Organização do Caso 7- <i>Housing</i>	Pág. 121
Quadro 5.8- Matriz conceptual do hiperdocumento <i>Images of Britain and the British</i> , casos 1, 2 e 3	Pág. 123
Quadro 5.9- Matriz conceptual do hiperdocumento <i>Images of Britain and the British</i> , casos 4, 5, 6, e 7	Pág. 124

Índice de Tabelas

Tabela 4.1 –Subescalas do constructo E&L (Ehrman & Leaver, 2003). Pág.99	
Tabela 5.1 -Sexo dos participantes no estudo Pág.133	
Tabela 5.2 - Idade dos participantes no estudo Pág. 134	
Tabela 5.3 - N.º de anos de aprendizagem de Inglês anteriores ao início do curso Pág. 135	
Tabela 5.4 - Outra formação de Inglês extraescolar Pág. 136	
Tabela 5.5 - Hábitos de leitura em Português Pág. 137	
Tabela 5.6 - Tipos de textos lidos em Português Pág. 137	
Tabela 5.7 - Hábitos de leitura em Inglês Pág. 138	
Tabela 5.8 - Tipos de textos lidos em Inglês Pág. 139	
Tabela 5.9 - Principais dificuldades na compreensão de um texto em Inglês. Pág. 140	
Tabela 5.10 - Costuma utilizar o computador Pág. 140	
Tabela 5.11 - Aplicações que utiliza com mais frequência Pág. 141	
Tabela 5.12 -Acesso a computador/internet e conhecimento de programas hipermedia Pág. 142	
Tabela 5.13 - Sequência das atividades do estudo Pág. 143	
Tabela 6.1 - Classificações do <i>Quick Check Test</i> Pág. 162	
Tabela 6.2 - Estilos de aprendizagem dos participantes (versão intermédia com seis categorias) Pág. 163	
Tabela 6.3 - Estilos de aprendizagem dos participantes Pág. 163	

Tabela 6.4- Resultados obtidos no cálculo do coeficiente <i>alpha</i> de Cronbach	Pág. 166
Tabela 6.5- Preferências epistémicas dos participantes	Pág. 166
Tabela 6.6- Estilos de aprendizagem e preferências epistémicas ..	Pág. 168
Tabela 6.7- Coeficiente de contingência relativamente ao cruzamento dos estilos de aprendizagem com as preferências epistémicas	Pág. 168
Tabela 6.8- Sub escalas dos estilos de aprendizagem e preferências epistémicas	Pág. 169
Tabela 6.9- Classificações do teste de compreensão de leitura	Pág. 170
Tabela 6.10- Classificações da tarefa final	Pág. 173
Tabela 6.11- Estrutura e organização do hiperdocumento	Pág. 174
Tabela 6.12- Opinião sobre o número de minicasos em cada caso.	Pág. 179
Tabela 6.13- Opinião sobre as sequências	Pág. 184
Tabela 6.14- Opinião sobre os recursos associados aos minicasos ..	Pág. 189
Tabela 6.15- Importância dos vários recursos associados aos minicasos	Pág. 192
Tabela 6.16- Opinião sobre a secção Descrição	Pág. 201
Tabela 6.17- Opinião sobre a secção Contexto	Pág. 205
Tabela 6.18- Opinião sobre a secção Atividades	Pág. 209
Tabela 6.19- Opinião sobre a indexação/associação dos temas nos textos dos minicasos	Pág. 211

Tabela 6.20- Opinião sobre os comentários temáticos	Pág. 214
Tabela 6.21- Opinião sobre a navegação no hiperdocumento	Pág. 215
Tabela 6.22- Opinião sobre a utilidade do acesso a outros hiperdocumentos	Pág. 224
Tabela 6.23- Cruzamento entre a opinião sobre o número de minicasos e os hábitos de leitura em Inglês	Pág. 234
Tabela 6.24- Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre o número de minicasos e os hábitos de leitura em Inglês	Pág. 234
Tabela 6.25- Cruzamento entre a opinião sobre a importância dos textos complementares e dos vídeos e as Preferências epistémicas dos participantes	Pág. 234
Tabela 6.26- Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre a importância dos textos complementares e dos vídeos e as Preferências epistémicas dos participantes	Pág. 235
Tabela 6.27- Cruzamento entre a opinião sobre o número de minicasos em cada caso e os estilos de aprendizagem dos participantes	Pág. 236
Tabela 6.28- Cruzamento entre a opinião sobre a importância das fotografias e dos gráficos com informação estatística e os estilos de aprendizagem dos participantes	Pág. 237
Tabela 6.29- Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre o número de minicasos em cada caso a importância das fotografias e dos gráficos com informação estatística e os estilos de aprendizagem dos participantes	Pág. 237
Tabela 6.30- Cruzamento entre a opinião sobre a importância dos gráficos com informação estatística e a subescala independente de	

campo/dependente de campo dos estilos de aprendizagem dos participantes Pág. 238

Tabela 6.31- Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre a importância dos gráficos com informação estatística e a subescala independente de campo/dependente de campo dos estilos de aprendizagem dos participantes Pág. 239

Tabela 6.32- Cruzamento entre a opinião sobre o acesso a outros hiperdocumentos e a subescala nivelador/diferenciador dos estilos de aprendizagem dos participantes Pág. 239

Tabela 6.33- Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre o acesso a outros hiperdocumentos e a subescala nivelador/diferenciador dos estilos de aprendizagem dos participantes Pág. 240

Tabela 6.34- Cruzamento entre a opinião sobre a indexação/associação de temas aos textos e a subescala global/particular dos estilos de aprendizagem dos participantes Pág. 240

Tabela 6.35- Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre a indexação/associação de temas aos textos e a subescala global/particular dos estilos de aprendizagem dos participantes Pág. 243

Tabela 6.36- Cruzamento entre a opinião sobre a importância dos textos complementares e dos vídeos e a subescala aleatório/sequencial dos estilos de aprendizagem dos participantes Pág. 241

Tabela 6.37- Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre a importância dos textos complementares e dos vídeos e a subescala aleatório/sequencial dos estilos de aprendizagem dos participantes Pág. 242

Tabela 6.38- Cruzamento entre a opinião sobre a importância dos <i>cartoons</i> , das fotografias e dos vídeos e a subescala indutivo/dedutivo dos estilos de aprendizagem dos participantes	Pág. 243
Tabela 6.39- Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre a importância dos <i>cartoons</i> , das fotografias e dos vídeos e a subescala indutivo/dedutivo dos estilos de aprendizagem dos participantes	Pág. 244
Tabela 6.40 - Coeficiente de contingência relativo à opinião sobre a importância dos <i>cartoons</i>	Pág. 244
Tabela 6.41 - Coeficiente de contingência relativo à opinião sobre a importância das fotografias	Pág. 244
Tabela 6.42 - Coeficiente de contingência relativo à opinião sobre a importância dos vídeos	Pág. 245
Tabela 6.43 - Cruzamento entre a opinião sobre a importância da secção descrição e da indexação de temas e a subescala indutivo/dedutivo dos estilos de aprendizagem dos participante	Pág. 246
Tabela 6.44 - Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre a importância da secção descrição e da indexação de temas e a subescala indutivo/dedutivo dos estilos de aprendizagem dos participantes	Pág. 246
Tabela 6.45 - Coeficiente de contingência relativo à opinião sobre a importância da secção descrição	Pág. 247
Tabela 6.46 - Coeficiente de contingência relativo à opinião sobre a importância da indexação/associação de temas	Pág. 247
Tabela 6.47- Cruzamento dos resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura com a opinião sobre o número de minicasos em cada caso	Pág. 248

Tabela 6.48- Análise das diferenças entre os resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura relativamente a quem considera que o número de minicasos é adequado.	Pág. 249
Tabela 6.49- Comparação da nota da tarefa final relativamente à opinião sobre o número de mini-casos	Pág. 250
Tabela 6.50- Cruzamento dos resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura com a opinião sobre a utilidade de acesso a outros hiperdocumentos	Pág. 250
Tabela 6.51- Análise das diferenças entre os resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura relativamente à opinião sobre a utilidade de acesso a outros hiperdocumentos	Pág. 251
Tabela 6.52- Comparação das notas dos testes de conhecimentos de língua e de compreensão da leitura relativamente à opinião sobre o acesso a outros hiperdocumentos	Pág. 251
Tabela 6.53 Cruzamento dos resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura com as preferências epistémicas	Pág. 253
Tabela 6.54- Análise das diferenças entre os resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura relativamente às preferências epistémicas	Pág. 253
Tabela 6.55 - Comparação da nota da tarefa final, em 2009, entre os participantes com preferências epistémicas lineares e flexíveis	Pág. 254
Tabela 6.56 Cruzamento dos resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura com a subescala dos estilos de aprendizagem impulsivo/refletivo	Pág. 255

Tabela 6.57 Análise das diferenças entre os resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura relativamente à subescala dos estilos de aprendizagem impulsivo/refletivo Pág. 257

Tabela 6.58 Comparação da nota do teste de conhecimentos de língua, em 2009, entre os participantes impulsivos e refletivos Pág. 256

Tabela 6.59 Cruzamento da classificação na tarefa final com as classificações do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura Pág. 256

Índice de Gráficos

Gráfico 6.1 - Preferências epistémicas dos participantes de 2008 ... Pág. 167

Gráfico 6.2 - Preferências epistémicas dos participantes de 2009... Pág. 167

Lista de Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação e Comunicação.

DOL – *DidaktosOnLine*.

HFC – Hipertextos de flexibilidade cognitiva.

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

TFC – Teoria da Flexibilidade Cognitiva.

Capítulo 1

Introdução

Capítulo 1 - Introdução

1.1 Contextualização

De acordo com a atual abordagem ao ensino e aprendizagem de línguas, orientada para a ação, conforme sugere o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), quem aprende uma língua é visto essencialmente como um utilizador dessa língua, que tem de cumprir várias tarefas em contextos diversificados. Saber uma língua define-se então como um saber em uso, assim como um saber complexo que inclui várias competências.

A compreensão escrita de vários tipos de documentos é uma das competências básicas a desenvolver quando se aprende uma língua, sobretudo no contexto em estudo - alunos do curso de Ciências da Comunicação - em que o domínio de uma língua estrangeira é incentivado, podendo os discentes escolher entre o Inglês, o Francês e o Espanhol, a língua que mais lhes interessa.

Estes pressupostos relativamente à aprendizagem de línguas enquadram-se numa perspetiva sobre o processo de aprendizagem e o papel do aprendente que defende:

a promoção de uma postura activa do aprendente, a promoção da autenticidade e relevância das situações de aprendizagem, a defesa da complexidade, a acentuação da natureza contextual do processo de construção de conhecimento, a apresentação de múltiplas representações e perspectivas de conhecimento e a promoção da reflexão acerca do próprio processo de aprendizagem. (Moreira *et al.*, 2005:754)

No atual contexto de uma crescente cultura digital e numa sociedade que procura ser do conhecimento, os novos ambientes de aprendizagem mediados por computador têm ganho um destaque e importância crescentes, tentando promover "(...) processos de construção de conhecimentos pessoais e significativos por parte dos aprendentes" (Moreira *et al.*, 2005:753).

Van Oostendorp (2003), no início do prefácio da obra de que é organizador, destaca as enormes alterações que se estão a verificar no que diz respeito ao modo como a informação é apresentada e ao modo como os indivíduos processam a informação.

Massive changes are occurring in society regarding the delivery of information to individuals and the way individuals process this information. These changes happen at work, at home, and in schools; the Internet and the

World Wide Web (WWW) are changing people's working lives leisure time, work settings and educational environments. (Van Oostendorp, 2003:xi)

Contudo, não há ainda investigação suficiente para ajudar a compreender as implicações dessas alterações e o efeito dos novos ambientes digitais ao nível da cognição nos indivíduos. É também necessário saber qual a melhor maneira de processar informação em ambientes multimédia. Van Oostendorp (2003:xi) levanta a seguinte questão como exemplo: “For instance: What are the cognitive conditions of human beings in view of the integration of text, images, sound (speech), and data as frequently is the case within multimedia?”

De modo semelhante, Spiro (2006a:3), referindo-se às grandes mudanças derivadas da facilidade de acesso ao conhecimento através da internet, questiona-se:

How does an order of magnitude (or more) increase in contextualized and interconnected knowledge, in the head or easily accessible a few mouse movements away, change the *fundamental nature* of knowing and doing? How will having that much and that kind of knowledge lead us to *think differently*?

Spiro, presentemente, desenvolve um projeto sobre as novas maneiras de ler e compreender a informação da net. Afirmar que é preciso compreender o que estas alterações significam e pensar nas implicações.

Tierney (2009:262) também levanta questões similares:

How do individuals and groups weave meanings across composites of different engagements with the Internet, Web pages, blogs, videos, soundtracks, and other digital spaces? How do they transact meanings including explore, seek information, navigate, create, critique knowledge across multiple sources, Web sites, images, texts, video segments, sounds, etc? How do they navigate, play, build, or participate within virtual worlds?

Torna-se assim pertinente entender como reagem os alunos perante estes novos ambientes de aprendizagem. É importante saber como avaliam estas novas ferramentas que suscitam tantas expectativas e trazem implícitas tantas promessas de benefícios pedagógicos.

Tierney (2009: 262) responde a algumas destas questões destacando a importância do leitor e também as características do suporte do texto. "My view is that there is an artistry to meaning making that has more to do with the meaning maker than with the technologies, although the architectures supported by the technologies influence the expression and approaches".

O acesso flexível à informação num documento hipermédia atribui ao utilizador um papel ativo e dinâmico (Carvalho, 1999). No entanto, é preciso compreender que desafios apresenta a cada um dos alunos e entender o modo como eles interagem com esse tipo de documentos.

1.2 Caracterização geral do estudo

O estudo que nos propomos desenvolver insere-se no âmbito da Didática do Inglês, língua estrangeira, e pretende abordar a problemática da

compreensão do texto escrito apresentado num ambiente de aprendizagem hipermédia.

O desenvolvimento da competência de compreensão de textos escritos é particularmente importante no âmbito da aprendizagem do Inglês no Ensino Superior. Levine *et al.* (2000:1) consideram que:

The ability to read academic texts is considered one of the most important skills that university students of English as a (...) Foreign Language (EFL) need to acquire. It should be noted that for the most part reading instruction in the ESL and EFL university courses tend to focus on text processing, on the reader's understanding of the language of the text.

O papel da leitura na aprendizagem é aceite de forma consensual. No contexto do Ensino Superior, na fase atual após a implementação do Processo de Bolonha, que enfatiza o desenvolvimento da autonomia do aluno, a leitura ainda se reveste de maior importância. Para além do âmbito da unidade curricular de Inglês, várias obras de consulta não existem em traduções portuguesas e a informação na internet divulga-se essencialmente nesta língua. Convém clarificar que nos referimos à leitura de textos narrativos ou descritivos, com o objetivo de obter informação sobre um assunto específico, no sentido em que Harrison (2004:3) considera "(...) reading for information".

De acordo com Smith (2004:3) e a sua conceção de leitura, ler é essencialmente compreender e interpretar o mundo que nos rodeia e consequentemente é também aprender. "All learning and comprehension is interpretation, understanding an event from its context (or putting the event into a context). All reading of print is interpretation, making sense of print."

Na sua opinião, compreender e aprender resultam das ligações que conseguimos fazer entre a informação nova e os conhecimentos que já adquirimos.

We don't have to know something in advance in order to comprehend it. But we must be able to relate new things to what we already know if we are to comprehend them. And relating something new to what we already know is of course learning. We learn to read, and we learn through reading, by elaborating what we know already. (Smith, 2004:13)

Esta perspetiva sobre o papel da leitura na aprendizagem, "Reading as thinking and learning" (Smith, 2004:3), é a que está subjacente ao estudo que nos propomos desenvolver.

A leitura de textos escritos sobre vários temas previstos no programa de uma unidade curricular de Língua Inglesa, tendo como objetivo desenvolver os conhecimentos dos alunos sobre esses temas, é uma atividade comum com os grupos de nível intermédio e avançado, no Ensino Superior. Contudo, os alunos, frequentemente, revelam dificuldades na compreensão dos textos mais complexos e nas tarefas de leitura que exigem transferência de conhecimentos. Ao lhes ser dada uma tarefa que implique a leitura de vários documentos sobre o mesmo tema, mas desenvolvido sob perspetivas diferentes, com o objetivo de produzir uma síntese que revele a compreensão dos textos lidos e as diversas *nuances* do tema abordado, os alunos, muitas vezes, apenas resumem cada texto em separado. Revelam dificuldades em produzir uma síntese de todos os documentos, o que demonstra uma compreensão superficial dos textos lidos e a incapacidade de compreender o tema na sua globalidade.

A verificação de dificuldades por parte dos alunos de Inglês em tarefas de compreensão de textos escritos que impliquem a transferência de conhecimentos e a procura de estratégias para ultrapassar essas dificuldades justificam a definição da problemática desta investigação.

Por outro lado, relativamente aos temas a abordar nos textos propostos aos alunos, e de acordo com o QECRL (2001), uma das competências gerais que o aprendente de uma língua deverá desenvolver é o conhecimento sociocultural. Habitualmente, quando chegam ao Ensino Superior, os alunos apenas adquiriram conhecimentos superficiais ou imprecisos sobre aspetos da sociedade e cultura Britânica atual, predominando os estereótipos sobre comportamentos e características nacionais.

Tendo em conta as questões acima referidas, decidimos utilizar um ambiente de aprendizagem digital com o objetivo de desenvolver um estudo sobre a compreensão de textos escritos em Inglês. Foi criada uma unidade didática para trabalhar com os alunos da unidade curricular Língua Estrangeira – Inglês, do 1º ano do curso de Ciências da Comunicação, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

O ambiente de aprendizagem digital escolhido foi a plataforma *DidaktosOnLine* (Moreira *et al.*, 2005). O *DidaktosOnLine* foi concebido com base numa perspetiva construtivista da aprendizagem, concretamente de acordo com a Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro *et al.*, 1987; Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988; Spiro & Jehng, 1990; Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1992).

A plataforma *DidaktosOnLine* é uma atualização do protótipo *DIDAKTOS* (Moreira *et al.*, 2001), que deste modo se torna acessível a uma comunidade mais alargada de potenciais utilizadores. O termo *DIDAKTOS*

é um acrónimo da expressão *Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situations*.

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva, teoria de aprendizagem, de ensino e de representação do conhecimento, “valoriza” a atividade construtiva individual do sujeito e nessa perspetiva apresenta contributos potencialmente interessantes para um estudo sobre os processos de compreensão. Na sua vertente de teoria de ensino, sugere orientações para a construção de hipertextos “com finalidades educativas”. Estes hipertextos, devido a características do seu *design*, possibilitam, de acordo com Moreira (1996:40), por exemplo, “(...) acesso não-linear aos materiais educativos” e “capacidades flexíveis de ligação que permitam representações múltiplas e interrelacionadas do conhecimento complexo”, o que os torna ferramentas interessantes para facilitar a aprendizagem em domínios de conteúdo complexo, a aquisição e transferência de conhecimento de nível avançado, como é o caso do estudo de aspetos culturais da sociedade britânica na atualidade, temática dos textos a compreender pelos alunos neste estudo.

Mishra, Spiro & Feltovich (1996:290-291) explicam o conceito de hipertexto e hipermedia da seguinte forma:

The term hypertext refers to computer based information systems that are characterised by their mutability: They can be “restructured” along different dimensions, for different purposes, at different times. As such, they are distinguished from other media by the extent to which they engender nonlinear and multidimensional explorations of their content. Hypertext has the ability to produce large, complex, richly connected, and cross-referenced bodies of information in a number of different

forms (text, graphics, audio, video, as well as other kinds of data). Often the term “hypermedia” has been used to refer to systems containing multiple media representations. That term has been used interchangeably with “hypertext.” We prefer the latter term, which conveys the sense of text as any object of study that affords rich interpretation (as it is used, for example, in poststructuralist theory e.g., Barthes, 1970).

De acordo com a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, a aprendizagem resulta de um processo de construção de conhecimento por parte do aprendente, o que implica uma postura ativa e não apenas uma aquisição, mais ou menos passiva, de um repertório de conteúdos.

Atendendo a que, segundo a perspectiva das teorias cognitivas de aprendizagem, a compreensão é um processo ativo de construção de significados, que envolve a ativação de *schemata* sobre determinados conteúdos ou a sua reorganização perante informação nova, (Anderson & Pearson, 1988; Carrell & Eisterhold, 1988; Smith, 2004; Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1992), os hiperdocumentos de Flexibilidade Cognitiva surgem como ferramentas inovadoras, no âmbito das chamadas ferramentas cognitivas com aplicações “interessantes” para ajudar a desenvolver as competências de compreensão escrita em língua estrangeira.

De acordo com uma abordagem construtivista da compreensão de textos, o leitor é visto como “(...) um construtor de conhecimento” (Lencastre, 2003:7). O processo de compreensão é um processo construtivo e complexo que resulta da interação de diversos fatores. Dois grandes grupos desses fatores são as características do texto e as características do leitor. Segundo Lencastre (2003), relativamente às

características do texto, são importantes, por exemplo, o conteúdo, a estrutura e o suporte em que é apresentado.

Num ambiente de aprendizagem digital, o *design* do documento possivelmente terá influência sobre o modo como os leitores leem e aprendem. Mishra, Spiro & Feltovich (1996), referindo-se especificamente aos sistemas hipertexto baseados na Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro *et al.*, 1987; Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988; Spiro & Jehng, 1990; Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1992), salientam que:

It is now widely accepted that technology is not neutral with regard to its effect on cognition. By this we do not imply merely that different technologies have different strengths or weaknesses as they relate to thought processes but, rather that different technologies (or media) engender different mind-sets or ways of thinking. (Mishra, Spiro & Feltovich, 1996:287-288)

Tierney (2009:262), como vimos na secção 1.1, também destaca as características dos novos ambientes de aprendizagem digitais que refere como “the architecture of digital spaces.” e explica que o papel do leitor é o de construir significado “weaving meanings”.

Quanto às características do leitor, são importantes aspetos, tais como o conhecimento prévio sobre a temática do texto, a perspetiva, os interesses e as atitudes do leitor, o objetivo da leitura, a capacidade cognitiva e as estratégias e estilos de processamento. Como sugere Lencastre (2003:221), referindo-se aos hipertextos de flexibilidade cognitiva, “Seria importante levantar questões relativas às diferenças individuais, por exemplo, nos estilos de aprendizagem.”

Em função dos pressupostos revistos nos parágrafos anteriores, com o nosso estudo pretendemos analisar:

Relativamente à variável texto, as características que um hiperdocumento de flexibilidade cognitiva empresta aos textos apresentados através desse suporte. Sendo a leitura um processo interativo, a apresentação do texto em suporte igualmente interativo terá eventualmente influência no modo como o mesmo é compreendido. Pretendemos verificar se a leitura de textos integrados num hiperdocumento organizado de acordo com os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva influencia a compreensão desses textos, especialmente analisar o modo como alguns aspetos do *design* do hiperdocumento, por exemplo a possibilidade de efetuar travessias temáticas, eventualmente influencia os resultados das tarefas de compreensão. Teremos sobretudo em conta que, de acordo com a Teoria da Flexibilidade Cognitiva, esse tipo de hiperdocumentos facilita a aquisição e a transferência de conhecimento, visto que a apresentação dos conteúdos sob várias perspectivas ajuda a construção da compreensão desses conteúdos. (Spiro & Jehng, 1990; Moreira *et al.* 2005);

No que diz respeito à variável leitor, pretendemos verificar a importância de algumas características individuais dos leitores no modo como compreendem os textos apresentados nesta plataforma interativa. Serão analisados, entre outros, os seguintes fatores: conhecimentos linguísticos; estilos de aprendizagem; preferências epistémicas e conhecimento prévio sobre o tema em estudo.

O contexto de aprendizagem a estudar apresentará assim exemplos práticos de utilização do *DidaktosOnline*, com um enfoque em cada um dos alunos e nas suas características individuais, tentando dar respostas a perguntas semelhantes às que Kern & Warschauer (2000:2) apresentam na citação seguinte:

The computer, like any other technological tool used in teaching (e.g. pencils and paper, blackboards, overhead projectors, tape recorders), does not in and of itself bring about improvements in learning. We must therefore look to particular practices of use in particular contexts in order to begin to answer the question. Furthermore, these practices of use must be described as well as evaluated in terms of their specific social context. Who were the learners? What exactly did they do? For what purpose? In what setting? With what kinds of language? In what patterns of social interaction? What were the particular outcomes in terms of quantity/quality of language use, attitudes, motivation?

1.3 Organização da dissertação

Em função da problemática identificada, (capítulo 1), e do enfoque da investigação apresentado na secção anterior, o enquadramento teórico desenvolve-se em três capítulos - o capítulo 2, dedicado à compreensão de textos escritos; o capítulo 3 sobre a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e o ambiente de aprendizagem virtual *DidaktosOnline*; e o capítulo 4 sobre os estilos de aprendizagem.

O capítulo 2, “A Compreensão de textos”, apresenta inicialmente um breve resumo sobre questões básicas que visam analisar a natureza da leitura e que incluem alguns dos modelos que tentam explicar os processos envolvidos e o seu funcionamento. Numa segunda parte deste capítulo, atendendo à natureza do estudo e às questões de investigação, o enfoque centra-se na leitura em inglês como língua estrangeira, na

leitura na era digital e na dimensão intercultural que os textos selecionados para o estudo pretendem desenvolver.

O capítulo 3, “Da Teoria da Flexibilidade Cognitiva ao *DidaktosOnLine*”, expõe os pressupostos desta teoria e a sua adequação à aquisição de conhecimento a nível avançado, em domínios de conhecimento pouco-estruturado. Para operacionalizar os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, apresentam-se os sistemas hipertexto e hipermédia, considerados ferramentas ideais, tendo em conta que permitem múltiplas representações da mesma realidade. A segunda parte do capítulo é dedicada ao ambiente virtual de aprendizagem *DidaktosOnLine*, um hipertexto de flexibilidade cognitiva, explicitando-se os seus princípios e as suas potencialidades.

O capítulo 4, “Os Estilos de Aprendizagem”, completa o enquadramento teórico. Na primeira parte do capítulo, aborda-se a natureza do conceito de estilos de aprendizagem, um conceito que não é objetivo e do qual há várias perspetivas e interpretações. Na segunda parte do capítulo, apresenta-se o constructo sobre estilos de aprendizagem de Ehrman & Leaver (2002a) e a sua operacionalização através de um questionário, de modo a identificar os estilos de aprendizagem dos participantes no estudo.

No capítulo 5, “Metodologia”, é caracterizado o problema de investigação e o tipo de estudo e são equacionadas as respetivas questões de investigação e os objetivos. É apresentado o hiperdocumento *Images of Britain and the British* e são caracterizados os participantes no estudo. Explica-se a organização do estudo e explicitam-se as técnicas de recolha de dados e o respetivo tratamento.

No capítulo 6, “Apresentação e análise dos resultados”, sistematizam-se os resultados obtidos com os vários instrumentos de recolha de dados. Inicialmente, apresentam-se os resultados relativos às características individuais dos participantes, conhecimentos de língua inglesa, estilos de

aprendizagem, preferências epistémicas de aprendizagem, classificações do teste de compreensão da leitura e classificações da tarefa final. Seguidamente, documenta-se a opinião dos participantes relativamente ao hiperdocumento *Images of Britain and the British*. Na parte final do capítulo, estabelece-se a relação entre as características dos participantes, a sua opinião e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final.

No capítulo 7, “Conclusões”, apresentam-se as respostas às questões de investigação, algumas reflexões sobre as limitações e eventuais implicações do estudo e sugerem-se possíveis linhas de investigação futuras.

Capítulo 2

A Compreensão de Textos

Capítulo 2 - A Compreensão de Textos

2.1 Introdução

Este capítulo apresenta uma sùmula sobre o atual estado da arte relativo à compreensão de textos, particularmente os escritos em Inglês como língua estrangeira. Para os objetivos deste trabalho, não é relevante uma revisão exaustiva das teorias e modelos de leitura. Por esse motivo, apresentaremos de forma breve as principais referências que têm orientado a investigação nesta área nas últimas décadas.

2.2 A natureza da leitura

Wolf (2008:3) inicia o seu livro sobre a história da leitura com a seguinte afirmação:

We were never born to read. Human beings invented reading only a few thousand years ago. And with this invention, we rearranged the very organization of our brain, which in turn expanded the ways we were able to think, which altered the intellectual evolution of our species. Reading is one of the single most remarkable inventions in history;

Esta citação apresenta-nos a leitura como uma atividade extremamente importante para a espécie humana e para a sua evolução. Ler permitiu-nos aprender e pensar de outra forma que não seria possível sem a leitura. Atualmente, vivemos também uma época de grandes alterações e podemos dizer que estamos a meio de uma grande mudança no que diz respeito à leitura, aos suportes dos textos, ao conceito de texto, à mistura de vários *media* que interagem entre si. Wolf (2008) comentava que estávamos num tempo de transição para uma cultura digital. Passados cinco anos, podemos dizer que a transição continua e que, por isso, os meios digitais e as suas implicações estão cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia.

Uma das implicações da crescente cultura digital é que a leitura nunca foi tão interativa, os elementos que interagem são ainda mais variados, os diversos suportes do texto, os recursos que um hipertexto/hipermédia permite articular, os modos de aceder aos textos e à informação. Todos estes fatores influenciam necessariamente o modo de ler e o leitor.

Hudson, (2007:7) também destaca a capacidade de ler como algo de extraordinário e quase mágico.

Readers are able to take arbitrarily determined shapes presented against some appropriate background and

turn them into meaning. Whether the contrasting shapes and backgrounds happen to be letters on a page, skywriting against a blue sky, neon flashing an advertisement in a window, or letters on a computer screen, individuals in the process of reading create meaning on their own.

Para além disso, esta citação refere várias ideias básicas relativas à natureza da leitura: o ponto de partida são símbolos gráficos que o leitor tem de descodificar ou decifrar para poder chegar à sua compreensão; destaca-se também a referência aos diversos suportes em que os textos nos podem ser apresentados e o facto de a compreensão implicar uma construção de sentido que é individual.

Atualmente, não foi ainda proposto um modelo do processo de leitura que seja aceite como uma explicação completa e precisa do modo como lemos e compreendemos um texto. Há várias teorias e sobretudo demasiados aspetos a ter em conta, mas não se chegou ainda a uma descrição que se considere completa sobre o que é ler e compreender um texto.

Alexander & Fox, (2013:34-35) apresentam um conceito de leitura que articula o contributo de diversos "olhares" sobre o que é compreender um texto:

Reading invariably involves the physical, from the appropriation of visual stimuli through the neurological processing of those stimuli. Moreover, reading embraces the psychological in terms of the interpretation, storage and retrieval of text; the formulation of goals and expression of interests; and much more. Finally reading is

sociological in that it involves intra – and interindividual communication through linguistic media that are themselves socioculturally influenced.

Efetivamente, os vários investigadores que têm tentado explicar o que é a leitura e os processos de leitura concordam que se trata de algo complexo. Ao longo de várias décadas, a leitura tem sido objeto de investigação sob várias perspetivas. Unrau & Aldermann (2013:56) sublinham os contributos de diversos domínios do conhecimento para a compreender:

A remarkably wide range of theories has influenced research on reading, including theoretical models and their related reading processes.(...) Among the broad and influential theories that have had a significant impact on reading research are construtivism, social constructionism, transactional theory, information/cognitive processing theories, sociocultural perspectives, sociocognitive theory, structuralism, poststructuralism, pragmatism, and reading motivation theory.

Todos estes contributos têm tido uma grande influência, por exemplo, sobre o conceito do que é ler e compreender um texto, sobre o entendimento dos processos envolvidos na leitura ou sobre o papel atribuído ao leitor.

A figura 2.1 apresenta um esquema que pensamos resumir os elementos essenciais em qualquer contexto de leitura. De acordo com Snow (2002), eles são o leitor, com as suas características, capacidades e

conhecimentos, o texto, independentemente do suporte em que se apresenta, e a atividade, que pressupõe um objetivo para a leitura. Estes três elementos interagem e são enquadrados por um contexto sociocultural.

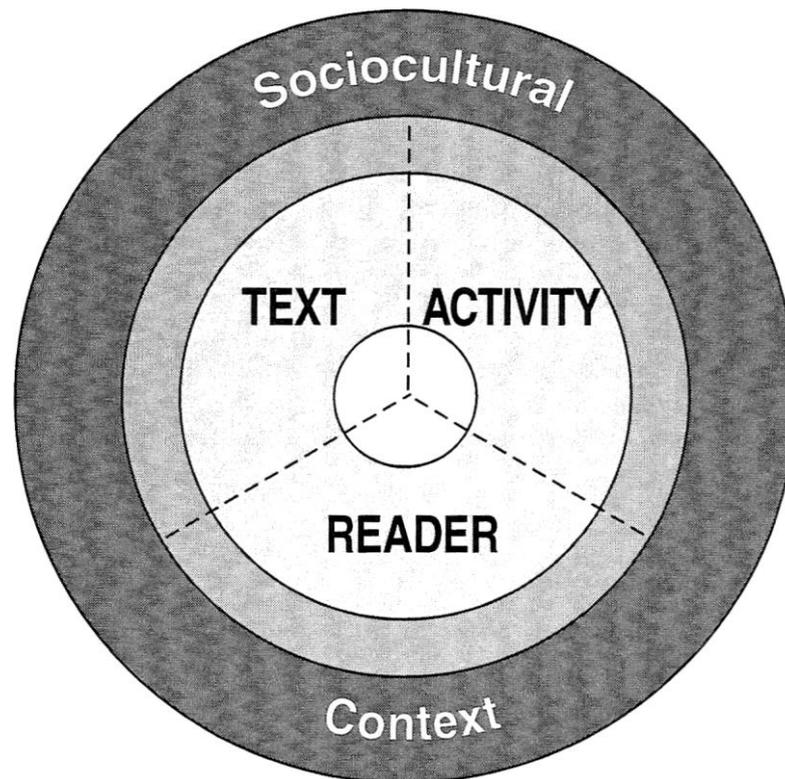


Figura 2.1 Uma heurística para refletir sobre a compreensão de textos, de acordo com Snow (2002:12)

2.2.1 Processos de leitura

Como foi salientado no início deste capítulo, a leitura é considerada uma combinação complexa de vários processos de diferentes tipos, muitos

deles automáticos e dos quais um leitor fluente não se apercebe (Lencastre, 2003; Cruz, 2007; Grabe, 2009; Lee, 2009, entre outros).

Uma visão tradicional da leitura explicava a compreensão como um processo de descodificação que, num contexto de escrita alfabética, partia da identificação das letras para o reconhecimento de palavras e a sua combinação em frases que levavam à compreensão. De acordo com esta visão, a leitura é perspectivada como um processo sequencial, da letra à palavra, à frase e ao texto. O leitor é visto como um recetor vazio do significado que reside no texto e que tem de ser descodificado e recebido de modo passivo.

Por outro lado, a Psicologia Cognitiva apresenta uma abordagem construtivista da compreensão de textos que vem alterar o conceito de compreensão. Lencastre (2003:16) diz-nos que:

A compreensão é um processo construtivo, em que a informação de um estímulo se associa com informação já existente na memória. Pode-se dizer que o ser humano constrói o conhecimento, em vez de simplesmente o receber. Compreender algo é o resultado de actividade espiritual por parte do sujeito, que utiliza informação externa. O sujeito não armazena a informação tal como a recebe, mas transforma-a, e liga-a ao conhecimento que já possui, utilizando-a para construir uma interpretação coerente do mundo e dos seus acontecimentos. A compreensão resulta da ligação da informação nova a representações já existentes na memória, ou pode também resultar da formação de ligações novas entre elementos de conhecimento já estabelecidos. A compreensão é encarada como um processo cognitivo complexo que

requer a intervenção do sistema de memória, e processos de codificação e de operações inferenciais baseadas no conhecimento prévio e em factores situacionais.

A visão construtivista da compreensão atribui um papel completamente diferente ao leitor, que se torna um agente ativo construindo significado através da interação da informação do texto com o conhecimento que o leitor já possui.

Spiro *et al.* (1987,1988) através da Teoria da Flexibilidade Cognitiva vem propor um modelo de compreensão que reforça a importância de reconstruir os *schemata* do conhecimento que já se possui, em vez de apenas os ir buscar à memória sem os alterar. "Consistent with his preference for multiple perspectives, Spiro prefers to talk about *assembling* schemata to fully comprehend a text, topic or situation rather than *selecting* a particular schema to do the job." Pearson (2009:18-19).

2.3 Modelos de leitura

Em termos gerais, os modelos de leitura pretendem explicar a relação entre os processos de leitura e o seu funcionamento. O facto de se falar em modelos de leitura e não apenas num modelo significa que os investigadores na área da leitura não concordam com uma única explicação e, por isso, quer ao longo do tempo quer na atualidade, coexistem várias explicações ou modelos de leitura, consoante a abordagem escolhida para analisar estes processos.

Por outro lado, um modelo de leitura que conseguisse explicar os processos de leitura em todas as situações em que se lê teria de ser bastante complexo, atendendo às diversas variantes envolvidas. Por

exemplo, a experiência do leitor, o objetivo e a tarefa de leitura têm implicações para o modo como a leitura se processa.

Segundo Lencastre (2003), parece existir um certo consenso sobre a diversidade de níveis de processamento que ocorrem na leitura. No entanto, as opiniões divergem sobre o relacionamento entre esses níveis. Também Grabe (1999) refere que os vários modelos de leitura tentam explicar a relação entre os diversos processos de leitura e possíveis seqüências de processos. De acordo com Cruz (2007), os modelos diferem essencialmente quanto ao modo como os processos se relacionam entre si e quanto à sua disposição temporal.

Modelos ascendentes

Os modelos ascendentes (*bottom-up*) explicam o processo de compreensão de forma hierárquica, no sentido ascendente, partindo do nível mais básico, o reconhecimento de letras que integram sílabas e assim sucessivamente até ao processamento do sentido do texto. Estes modelos pressupõem a conceção da leitura como um processo de “extração da informação do texto” (Lencastre, 2003:37) e o papel do leitor é essencialmente o de identificar e recolher essa informação. Nesta perspetiva, o contributo do conhecimento prévio do leitor não é considerado importante.

De acordo com vários autores (Rumelhart, 2004, Cruz, 2007), o modelo de Gough, 1972, representado na figura 2.2, é o principal exemplo dos modelos ascendentes.

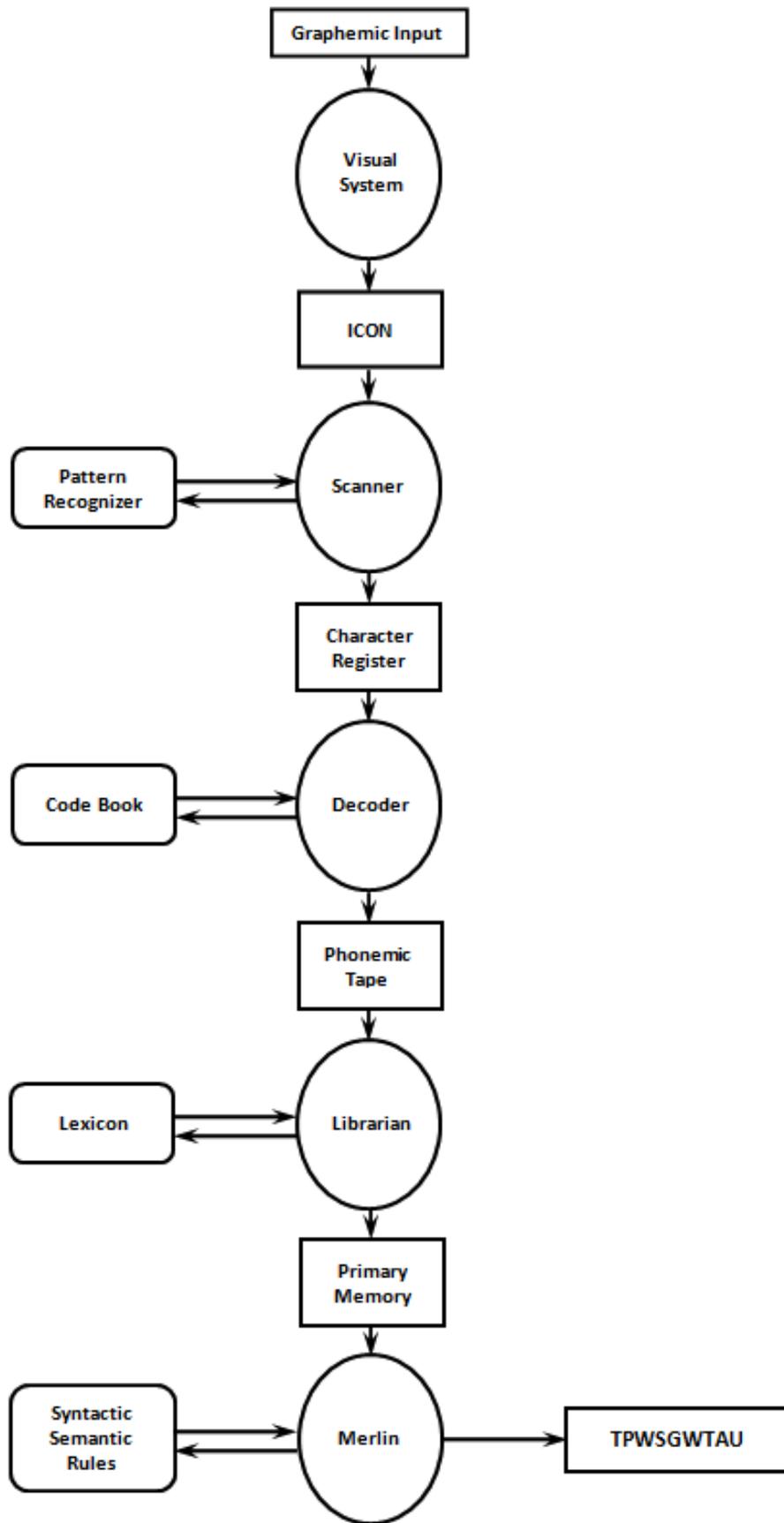


Figura 2.2 Modelo ascendente de Gough em Rumelhart (2004:1151).

Modelos descendentes

Contrariamente aos anteriores, os modelos descendentes ou (*top-down*) consideram que o conhecimento prévio do leitor é fundamental e que o significado não está apenas no texto. Seguindo a teoria dos esquemas para explicar o modo como o conhecimento e a experiência do leitor estão organizados e guardados na sua memória, o processo de compreensão é explicado como um processo de verificação de hipóteses relativamente ao conteúdo do texto. Os conhecimentos organizados na memória do leitor, os seus esquemas, vão ser comparados com a informação do texto. Quanto mais próxima de um esquema pré-existente estiver a informação do texto, mais fácil se torna para o leitor compreender o mesmo. No entanto, a informação nova pode modificar ou enriquecer os esquemas do leitor. Aliás este confronto entre a nova e a velha informação está na base da aprendizagem em qualquer domínio.

Como os leitores possuem esquemas diferentes, a interpretação que fazem dos textos será também diferente, em função do tipo de conhecimento prévio que vai ser ativado. Conforme explica Lencastre (2003:34), "O esquema que vai ser activado para um dado texto depende da idade do sujeito, do sexo, da raça, da religião, da nacionalidade, e da sua ocupação. Ou seja, depende do grupo de referência cultural a que o leitor pertence."

O modelo de Goodman, também referido como modelo psicolinguístico, é considerado o principal representante destes modelos (Lencastre, 2003; Cruz, 2007).

Modelos interativos

Presentemente, os modelos interativos são considerados os que descrevem o processo de leitura de modo mais adequado, (Alderson, 2000; Carrell, 1988a; 1988b; Koda, 2004; Lencastre, 2003; Rumelhart, 2004).

De acordo com estes modelos, a compreensão envolve quer processos ascendentes quer processos descendentes, que podem ocorrer em simultâneo. Por isso se diz que esta perspetiva não explica a compreensão como um processo unidirecional, mas sim como um processo interativo entre vários níveis. Lencastre (2003:39) explica que:

Os modelos interactivos (...) mantêm uma relação bidireccional entre os níveis: os níveis superiores dependem dos produtos cognitivos elaborados pelos níveis inferiores, mas também se dá o contrário, as letras reconhecem-se mais depressa se estão inseridas em palavras com significado, as palavras lêem-se mais depressa se estão integradas em frases, as frases lêem-se e entendem-se melhor se fazem parte de textos coerentes.

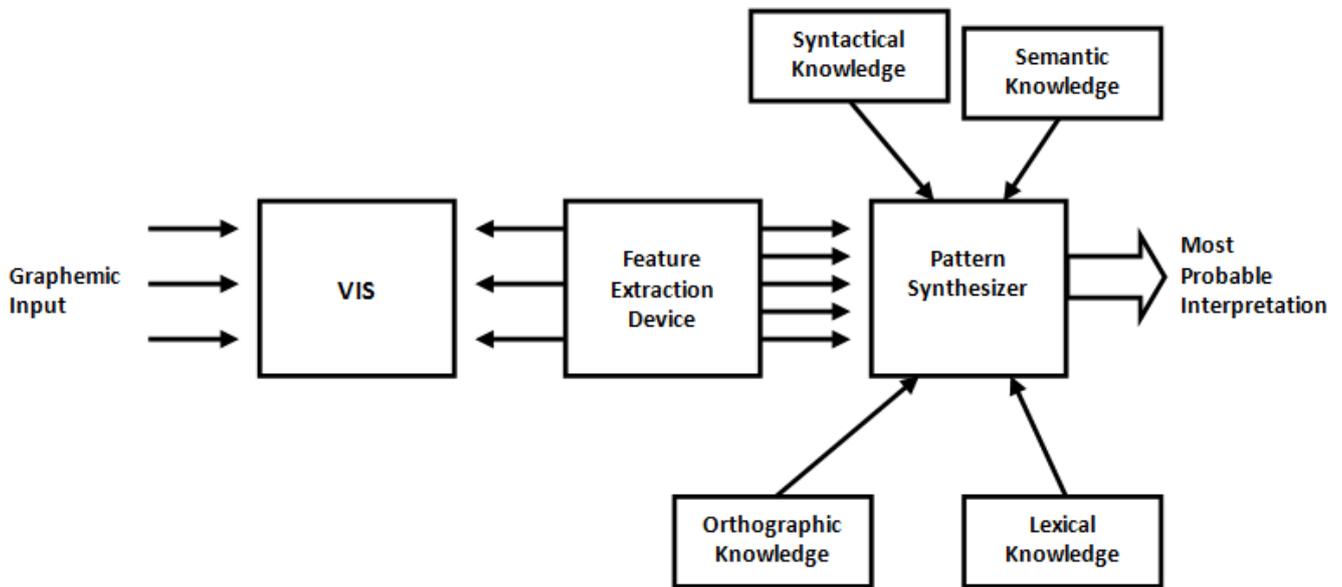


Figura 2.3 Modelo interativo de Rumelhart em Rumelhart (2004:1163).

De acordo com a perspectiva interativa, a leitura é vista como um processo interativo entre a informação do texto e o leitor, rejeitando a noção de que a leitura era sobretudo sinónimo de descodificação e o papel do leitor era considerado passivo, uma vez que se centrava essencialmente em retirar o sentido que se encontrava codificado no texto. Também se destaca a importância da interação entre diversas fontes de informação com que o leitor interage, conforme a explicação que Rumelhart (2004:1149) nos dá, “ (...) a skilled reader must be able to make use of sensory, syntactic, semantic and pragmatic information to accomplish his task. These various sources of information appear to interact in many complex ways during the process of reading”.

Numa perspectiva interativa, o leitor contribui com o seu conhecimento e experiência visto que a compreensão de um texto resulta da interação entre a nova informação (o texto) e os *schemata* do leitor, (Rumelhart,

1980; Spiro, 1980). A teoria dos esquemas - schema theory - (Rumelhart, 1980; Carrell & Eisterhold 1988; Lencastre, 2003) destaca a natureza construtiva da compreensão e o papel do conhecimento prévio no modo como entendemos a nova informação: "According to schema theory, comprehending a text is an interactive process between the reader's background knowledge and the text. Efficient comprehension requires the ability to relate the textual material to one's own knowledge"(Carrell & Eisterhold, 1988:76).

Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson (1991:27) também se referem à compreensão como um processo que envolve bastante mais do que decodificar a informação que é apresentada num texto:

First, we take it as an accepted cognitive principle that understanding involves going beyond the presented information. For example, what is needed to comprehend a text is not solely contained in the linguistic and logical information coded in that text. Rather, comprehension involves the construction of meaning: the text is a preliminary blueprint for constructing an understanding. The information contained in the text must be combined with information outside of the text, including most prominently the prior knowledge of the learner, to form a complete and adequate representation of the text's meaning.

Esta conceção da compreensão atribui um papel ativo ao leitor que dá um contributo importante na construção do sentido de um texto. Assim, são de esperar diferenças no modo como diferentes leitores compreendem o mesmo texto, atendendo aos vários fatores que diferem

em cada leitor, tais como o conhecimento prévio do assunto do texto, atitudes, interesses, ou estilos de aprendizagem.

Smith (2004:13) apresenta o seu conceito de compreensão de um modo semelhante: "Comprehension may be regarded as relating aspects of the world around us – including what we read – to the knowledge, intentions, and expectations we already have in our head."

2.4 A Leitura em língua estrangeira

Koda (2004:xv) sublinha a complexidade acrescida quando se lê numa língua estrangeira: "Reading is a multifaceted, complex construct in that it involves a number of component operations, each dependent on a wide range of competencies. Obviously, the complexity increases in L2 reading since, by definition, it involves more than one language."

Vinte anos antes, Alderson (1984) interrogou-se sobre a natureza das dificuldades na leitura numa segunda língua, "*A reading problem or a language problem?*" um problema de leitura ou um problema de língua? Outros autores analisaram esta problemática. Bernhardt (1999) refere que o conhecimento da gramática da língua em que se lê e as competências de leitura na língua materna são fatores que influenciam a leitura numa língua estrangeira ou segunda língua, de acordo com vários estudos que analisaram leitores de várias idades em diversos contextos. O próprio Alderson (1999:50) regressa à questão e apresenta uma resposta:

The bulk of evidence is fairly clear by now: namely that reading in a second language is initially a language problem, and only once a threshold of linguistic competence has been reached can first language

reading ability transfer or be applied to the second language.

O domínio da língua estrangeira e as competências de leitura na primeira língua parecem, assim, ser fatores que contribuem de forma inequívoca para a competência de ler numa língua estrangeira. Contudo, a investigação ainda não apresenta resultados muito claros relativamente ao contributo específico desses dois elementos, sobretudo porque os estudos efetuados divergem relativamente a fatores tais como idade dos leitores, tarefas de leitura, objetivos de leitura, tipos de textos lidos, entre outros (Hudson, 2007).

Também têm sido enfatizadas as semelhanças entre a leitura em língua materna e a leitura em língua estrangeira:

Complex comprehension abilities are shared across the human species and these abilities apply to more than reading (e. g., listening comprehension, visual comprehension). So it should not be surprising that basic cognitive processes operate in consistent ways across modalities, across languages, and across multiple languages. (Grabe, 2009:1)

A investigação sobre a leitura, quer na língua materna, quer numa segunda língua¹, tem analisado os fatores que influenciam a natureza da leitura agrupando-os em duas grandes categorias, conforme se referem ao leitor ou ao texto. Embora as variáveis, quer relativas ao leitor, quer

¹ Neste documento utilizamos língua estrangeira e segunda língua como equivalentes.

relativas ao texto, não devam ser vistas de modo isolado, atendendo à perspectiva interativa da natureza da leitura, esta arrumação das variáveis é relativamente convencional e conveniente. Alderson (2000) identifica como fatores relacionados com o leitor e com a influência no processo e produto da leitura variáveis das quais se destacam: conhecimento sobre a língua do texto, o tipo de texto, o assunto do texto, conhecimento sobre aspetos culturais, capacidades e competências do leitor, intenção do leitor ao ler o texto, interesses e motivações do leitor e os seus hábitos de leitura.

Relativamente ao texto, salienta variáveis tais como: conteúdo do texto, tipo de texto, informação verbal e não-verbal e o suporte em que o texto é apresentado.

Neste estudo consideramos a leitura na sua conceção de “meaning getting” (Moreira, 1993:138), ou seja, como sinónimo de compreensão do sentido do texto e de modo de obter informação a partir de um texto e não como pretexto para praticar determinadas estruturas formais.

Ler é igualmente um importante meio de aceder à cultura do Outro, especialmente se não é possível visitar um país e contactar diretamente com essa cultura. Apesar de o estudo se centrar na compreensão de textos escritos, a construção do hiperdocumento *Images of Britain and the British*, conforme se explica na secção 5.5 do capítulo 5, adota uma perspectiva semiótica, uma vez que as unidades em que se estrutura, os minicasos, contêm vários recursos que utilizam outro tipo de linguagem para além da linguagem verbal. Assim, há imagens, excertos de vídeo, gráficos, ficheiros de som, etc.

2.4.1 Variáveis que influenciam a leitura numa língua estrangeira

Para Lee, (2009:159),

Reading is considered a complex cognitive and social process. Researchers have noted that second language (L2) reader's knowledge of linguistic features, formal conventions, and rhetorical structures may interact with their prior knowledge of the world, and of cultural, as well as social establishments.

Diz ainda que, de acordo com o presente conhecimento sobre a natureza de uma L2, a qualidade e a quantidade de compreensão poderão ser afetadas por variáveis importantes tais como diversas competências de leitura, os propósitos da leitura e estratégias de leitura.

Os motivos pelos quais lemos na nossa vida diária, quer em contextos educacionais, quer em contextos profissionais, exigem que leiamos de modo diferente consoante os objetivos da leitura. Grabe (2009) identifica seis diferentes finalidades para a leitura em contextos académicos: 1 – Ler para procurar informação; 2 – Ler para uma compreensão rápida; 3 – Ler para aprender; 4 – Ler para integrar informação; 5 – Ler para avaliar, criticar e usar informação e 6 - Ler para uma compreensão geral. Analisando estas seis diferentes finalidades da leitura, três delas destacam-se como as que mais se aproximam do tipo de leitura exigido pelas tarefas propostas para a análise do hiperdocumento *Images of Britain and the British*. Trata-se das finalidades com os números 3 - Ler para aprender, 4 - Ler para integrar informação e 5 - Ler para avaliar, criticar e usar informação. Grabe (2009: 9) define ler para aprender do seguinte modo: “We read to learn when the information in a text is identified as important

(often by a teacher or textbook) and when that information will be used for some task or may be needed in the future”.

Quanto à finalidade 4 – Ler para integrar informação, Grabe (2009) considera-a mais exigente do que a anterior, porque requer que o leitor sintetize informação a partir de vários textos ou de diversas partes de um texto longo, por exemplo, um capítulo complexo de um manual. Relativamente à finalidade 5 - Ler para avaliar, criticar e usar informação, Grabe, (2009:10) explica que

In academic and professional settings, readers are at times asked to evaluate and critique information from multiple texts, or from one long text, requiring them to make decisions about which aspects of the text are most important, most persuasive, least persuasive, or most controversial. Moreover, readers need to decide how to relate the text information to their prior knowledge and beliefs.

O conhecimento prévio é amplamente considerado como um fator importante nos processos de compreensão na leitura (Carrell, 1988b; Grabe, 2009). Quanto mais conhecimento prévio sobre um determinado tema, mais eficaz será a leitura de um texto sobre esse tema. O conhecimento prévio também afeta o modo de ler. Um especialista num determinado tema pode fazer associações, inferências e reflexões durante a leitura que um não especialista não consegue fazer. No entanto, o papel do conhecimento prévio é mais complexo do que se pode pensar numa primeira abordagem. Grabe (2009) considera que o conceito de conhecimento prévio é muito geral e contempla subdivisões mais específicas, a saber: conhecimento geral sobre o mundo, conhecimento cultural, conhecimento de tópicos específicos e conhecimento

especializado. Por outro lado, o conhecimento prévio interage com muitos outros fatores, tais como a motivação, as atitudes, os objetivos da leitura e o domínio de língua, não sendo por isso muito claro qual o seu impacto na compreensão de um texto.

2.5 A leitura na era digital

Como vimos na secção 2.2, estamos a viver atualmente uma época de grandes mudanças relativamente à leitura, aos suportes em que os textos se apresentam, especialmente devido às novas possibilidades que a era digital veio trazer. Deste modo, é provável que estas alterações contribuam para um novo modo de ler e ser leitor. Seguidamente, apresentamos as ideias de alguns autores que nos ajudam a compreender as mudanças que a era digital trouxe à leitura.

Santaella (2007), na sua obra *Linguagens líquidas na era da mobilidade*, serve-se da metáfora dos líquidos para explicar como num ambiente digital os vários meios - texto, imagem, som - coexistem de forma fluida e se articulam numa multimodalidade que é cada vez mais característica destes novos ambientes digitais:

O texto saltou do papel impresso para a telas electrónicas.
E aqui começa uma nova história do texto, e da sua absorção no hipermédia e conseqüente transmutação de sólido em líquido, de fixo em escorregadio, instável, volátil.
(Santaella, 2007: 293)

Ferrão Tavares & Barbeiro (2011) e Ferrão Tavares (2012, 2013) também referem a importância de desenvolver a capacidade de ler diferentes textos em diferentes suportes, o que implica flexibilidade do leitor no tratamento da informação multimodal. Vários autores questionam-se sobre as implicações que estes novos meios terão no modo de compreender a informação que nos é apresentada. Entre eles temos Tierney (2009:261) que salienta:

We seem to be approaching a confluence, verging on a zeitgeist, as researchers, theorists and applied scholars encourage our rethinking the nature of literacy practices and meaning making, especially within and across new and changing digital environments.

Na sua perspetiva, os novos ambientes digitais trouxeram mudanças importantes ao modo como compreendemos a informação que nos é apresentada e que ainda não dominamos completamente.

Spiro (2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e) vai ainda mais longe e fala de uma revolução que compara à de Gutenberg. Na coluna que escreveu ao longo do ano de 2006, na revista *Educational Technology*, destaca o efeito das novas tecnologias que influenciam o modo de aprender, de pensar e de ensinar, de tal modo que estamos perante um novo paradigma. Estas alterações derivam do facto de, atualmente, estarmos imersos num mundo de vários meios de comunicação que são não lineares, de acesso aleatório e digitais.

New media are making possible a new cognitive message.
It's all about digital, random access, nonlinear, multiplicitous.
Noncompartmentalized, context-dependent, fragment-

assembling, image-laden, juxtapositional thought. It's not just that we do more of this kind of processing, it's that it's very likely restructuring our minds to expect to do it, for it to be the *norm*. And that's a very big change in how we pre-structure thought, in the nature of the schemas that build our schemas, in the *lenses* we use to see the world. So this new cognitive message is not just an incremental change, but rather a cognitive paradigm shift *potentially* of the same epochal proportions as the advent of language, of writing and so on. In other words, this kind of thing does not happen very often to our species. (Spiro, 2006c:3)

2.5.1 Os hipertextos

Muitos destes novos ambientes de aprendizagem têm uma organização hipertextual. O conceito de hipertexto está normalmente associado a informação organizada de modo não linear apresentada num computador. Há vários tipos de hipertexto com diversas características, mas de um modo geral têm algumas em comum. Na opinião de Lencastre (2003:221),

Estes sistemas partilham (...) três ideias fundamentais, possuindo todos uma base de dados, uma rede semântica, que inter-relaciona os componentes dessa base de dados e reflecte de certa forma a estrutura semântica de um perito no assunto, bem como instrumentos ou "ferramentas" para explorar o acesso a esta combinação da base de dados numa estrutura de rede.

De acordo com Rouet, Levonon, Dillon & Spiro (1996:3), "Hypertext systems have been proposed as a means of facilitating the interaction between readers and texts".

A utilização de hipertextos acentua a interatividade entre texto e leitor. Os hipertextos são em si ambientes mais interativos que um texto linear:

(...) comprehending printed material in electronic learning environments also brings into play a dynamic, external interaction between a reader who may seek additional information and an electronic learning environment responding to these requests. As a result, the previously metaphorical interactions between readers and texts now become more real. (Leu & Reinking, 1996:45)

Um dos aspetos que justifica a maior interatividade entre o hipertexto e o leitor é o modo de acesso ao hipertexto. Num hipertexto, o leitor pode aceder a vários locais da base de dados sem seguir um percurso determinado pelo autor. De acordo com Lencastre (2003:198), "Nestes documentos não lineares o leitor possui a complexa tarefa de traçar o seu próprio «caminho» na rede de nós e ligações (...) O controlo da sequência da informação é mais da responsabilidade do leitor do que do autor do texto."

No entanto, em alguns sistemas de hipertexto é possível criar sequências especiais que proporcionam visitas guiadas criadas pelo autor do hipertexto. É o caso das sequências no *DidaktosOnLine*, conforme explicamos na secção 3.4.1.1 do capítulo 3.

2.5.2 Os hipertextos de flexibilidade cognitiva

Um tipo específico de hipertexto desenvolvido por Spiro e seus colaboradores (Spiro *et al.* 1987,1988) são os hipertextos de flexibilidade cognitiva. Estes ambientes virtuais de aprendizagem, que são objeto de estudo nesta investigação, baseiam-se nos pressupostos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Para estes autores, os hipertextos permitem uma multidimensionalidade que não é possível com os meios lineares tradicionais. No capítulo 3, este tipo de hipertextos é apresentado de modo mais desenvolvido.

2.6 A dimensão intercultural na aprendizagem de línguas.

No ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a reflexão sobre o conteúdo a ensinar sempre implicou a reflexão sobre língua e cultura. Entendida a cultura como consubstancial à língua ou como elemento a ela adicionado, o seu ensino percorre a história da didática das línguas.

Se Coménio considera que aprender a língua é também aceder à cultura quotidiana de um outro povo, muito mais tarde, no método tradicional ou no da gramática-tradução, a cultura é sinónimo de literatura e belas-artes. O método direto considera estudo dos valores culturais, por exemplo, o modo de vida do quotidiano e também a geografia e a história.

Em qualquer caso, a tradição identifica dois grandes entendimentos de cultura – a cultura enquanto “civilização”, na perspetiva francesa e inglesa, isto é, referência a factos políticos, económicos, religiosos, técnicos, morais e sociais (Ferin, 2002:36), ou a “Kultur”, na perspetiva alemã, designando dados intelectuais, artísticos e religiosos. De ambas as perspetivas se encontram marcas na didática das línguas estrangeiras, no seu percurso diacrónico.

A afirmação do paradigma comunicativo no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras refletiu uma noção de língua e finalidades para a sua aprendizagem que justificam o entendimento da cultura como consubstancial à língua. A noção de competência comunicativa integra diversas componentes, entre as quais a cultural.

Com a publicação do QECRL em 2001, a definição das competências gerais do utilizador contempla o conhecimento sociocultural. Este conceito refere-se a “(...) o conhecimento da sociedade e da cultura da(s) comunidade(s) onde a língua é falada”. (QECRL, 2001:148) Este tipo de conhecimento inclui aspetos tais como “ (...) vida quotidiana, (...) condições de vida, (...) ou valores, crenças e atitudes em relação a fatores como classe social,(...) culturas regionais, (...) tradição e mudança social (...) identidade nacional, (...) ou humor”. (QECRL , 2001: 148-149).

Este conhecimento sociocultural é o objeto de estudo do que Byram (1989:2) refere como “Cultural Studies” e que define em termos gerais como “(...) teaching about the country, culture or civilisation associated with a language.” Diz ainda que “Every foreign language lesson includes some spoken or written text and usually some visual image which refer to a particular foreign way of life.” (Byram, 1989:3)

Mais recentemente, Byram, Gribkova & Starkey (2002); Byram (2008) e Byram (2009) apresentam o conceito de competência intercultural. Esta competência, a que o QECRL já fazia uma breve referência através do conceito de consciência intercultural, surge no contexto de um alargamento dos contactos entre várias culturas e identidades, em que aprender a língua e a cultura do Outro é a base para a compreensão mútua e antídoto para atitudes xenófobas. Quando não se conhece uma cultura, é fácil cairmos em perspetivas estereotipadas que, de um modo geral, distorcem determinadas características, como numa caricatura, e

não nos dão um retrato realista de um país e do modo de vida da sua população. Conforme Byram (2008:17) salienta:

People are interacting with each other face to face or at a distance, they are being told about, and shown to, each other by mass media, but neither real-time experience of others, nor increased exposure to information, necessarily lead to empathy and understanding.

Para contrariar esta dificuldade de comunicação, a competência intercultural implica uma atitude de abertura em relação a outra cultura que leva também a refletir sobre os nossos valores e modo de vida, à semelhança do que Cortès (2013:12) refere com a expressão "double-je".

Nas palavras de Byram (2009:322-323), "critical cultural awareness" é "an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries". A competência intercultural passa, assim, por se ser capaz de refletir criticamente sobre os valores, as crenças e os comportamentos da sua própria sociedade em comparação com outras.

Esta nova dimensão é fundamental para a perceção da dimensão formativa da aprendizagem de línguas, nomeadamente na sua vertente de educação para a cidadania.

Capítulo 3

Da Teoria da Flexibilidade Cognitiva ao *DidaktosOnLine*

Capítulo 3 - Da Teoria da Flexibilidade Cognitiva ao *DidaktosOnLine*

3.1 Introdução

Neste capítulo expomos em primeiro lugar os pressupostos e o modo de operacionalização da Teoria da Flexibilidade Cognitiva [TFC]. Seguidamente, apresentamos o ambiente virtual de aprendizagem *DidaktosOnLine*, um hipertexto de flexibilidade cognitiva que implementa os princípios da TFC e que foi utilizado no estudo que desenvolvemos.

3.2 A Teoria da Flexibilidade Cognitiva

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva é uma teoria construtivista de aprendizagem, de ensino e de representação do conhecimento. Foi desenvolvida por Rand Spiro e colaboradores, no final dos anos oitenta, no "Center for the Study of Reading" da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, nos Estados Unidos da América (Spiro *et al.*, 1987; Spiro *et al.*,

1988; Spiro & Jehng, 1990; Spiro *et al.* 1991; Spiro *et al.* 1992; Spiro *et al.* 1995). Esta teoria aplica-se, essencialmente, em contextos educativos que pretendem promover a aquisição de conhecimentos de nível avançado e a transferência de conhecimento para novas situações, em domínios complexos. Estes domínios são referidos como holístico-integrativos (Moreira, 1996) ou como pouco-estruturados (Carvalho, 1999; Pedro, 2005), duas propostas de tradução para o conceito original “ill-structured” (Spiro *et al.*, 1987) ².

Spiro, Collins, Thota & Feltovich (2003:5) definem quatro objetivos principais que a TFC pretende atingir: 1) Contribuir para a aprendizagem de conteúdos importantes, mas de difícil compreensão; 2) Promover o uso flexível de conhecimento adaptado a situações concretas; 3) Mudar o modo habitual de pensar e aprender; 4) Desenvolver ambientes de aprendizagem hipermédia para promover a aprendizagem complexa e a aplicação flexível de conhecimento.

Os autores da teoria inspiraram-se na obra *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein (1987). Utilizam a analogia da paisagem como representação do conhecimento e a metáfora travessia da paisagem em múltiplas direções, “criss-crossed landscape”³ na expressão original (Spiro *et al.* 1987:187). Esta metáfora significa que a paisagem, no sentido de conhecimento de um assunto complexo, só é compreendida quando atravessada em múltiplas direções, porque desse modo é perspectivada de vários ângulos, o que em termos de conhecimento de um assunto complexo se consegue através da revisitação de diversos materiais que possibilitem uma exploração multidimensional dos conteúdos a estudar (Carvalho, 2000; Pedro & Moreira, 2003).

² No presente estudo decidimos utilizar a expressão domínios pouco - estruturados.

³ Em Português, vários autores traduziram esta expressão : *paisagem cruzada*, Moreira (1996); *travessia da paisagem em diferentes direções*, Carvalho (1999); *paisagem dos caminhos cruzados*, Mendes (2001); *cruzamento da paisagem em múltiplas direções*, Pedro (2005). Nesta dissertação, utilizamos a expressão *travessia da paisagem em múltiplas direções*.

Os sistemas hipertexto e hipermedia são considerados ferramentas adequadas à operacionalização dos princípios decorrentes da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro *et al.*, 1987; Spiro & Jehng, 1990; Moreira 1996; Carvalho, 1999). Os hipertextos permitem múltiplas representações da mesma realidade. Spiro *et al.* (1987) designam-nos como Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva, atendendo ao facto de permitirem a organização de sequências de ensino que ilustram múltiplas dimensões do domínio de conhecimento em estudo e por facilitarem diversas indexações dos dados.

3.2.1 Níveis de aquisição de conhecimentos

De acordo com Spiro *et al.* (1988), a aquisição de conhecimentos processa-se em três níveis: nível de iniciação, nível avançado e nível de especialização. Para os autores da teoria da flexibilidade cognitiva, num nível de iniciação, o aprendente adquire conceitos básicos de um conteúdo, o que lhe permite apenas um conhecimento superficial. Por outro lado, num nível avançado, o aprendente deve aprofundar o conhecimento de modo a compreender a complexidade conceptual do domínio de conhecimento em estudo. Neste nível, pretende-se também que a compreensão profunda do assunto lhe permita aplicar esse conhecimento de forma flexível em diferentes contextos.

The learner must attain a deeper understanding of content material, reason with it, and apply it flexibly in diverse contexts. (Spiro *et al.*,1988:375)

Foi o nível avançado de aquisição de conhecimentos que interessou Spiro e seus colaboradores, e a TFC surgiu como uma tentativa de resposta às

dificuldades sentidas por alunos de medicina, quando tinham de transferir os conhecimentos para novas situações. Na sua investigação, Spiro *et al.* (1988) estudaram o modo como os alunos de medicina compreendiam e aplicavam conceitos difíceis das ciências biomédicas. A conclusão a que chegaram foi de que os alunos tinham dificuldades em aplicar os seus conhecimentos na prática devido à simplificação generalizada dos conceitos que tinham aprendido. Perceberam que os alunos, quando confrontados com assuntos mais complexos, têm a tendência de simplificar demasiado, tratando esses assuntos do mesmo modo que abordaram a aprendizagem num nível inicial.

A esta tendência chamaram *reductive bias*. Na secção seguinte vamos perceber como se caracteriza esta tendência e que soluções propõem para a ultrapassar.

3.2.2 Domínios de conhecimento e suas características

Os domínios de conhecimento, tais como a matemática ou a física, são considerados bem-estruturados. Os seus universos de referência são

(...) made up of events and phenomena that are orderly, predictable, decomposable into additive elements non-contingent, and well structured. (Spiro, Collins & Ramchandran (2007a:19)

Para ensinar estes domínios de conhecimento é adequado utilizar uma forma de ensino direta e linear, atendendo a que, nestes casos, os resultados são previsíveis, exatos e bem definidos (Spiro *et al.*, 1987)

Por outro lado, nos domínios de conhecimento pouco-estruturados, tais como a história, a medicina ou a didática, os resultados são imprevisíveis, não são exatos e são pouco definidos. Nestes domínios, os princípios gerais não conseguem explicar toda a variação no modo como o conhecimento tem de ser utilizado nos contextos reais e, por isso, é necessário ter contacto com vários casos, que exemplificam o modo como o conhecimento conceptual é aplicado. Estes domínios apresentam várias características (Spiro *et al.*, 1987; Spiro *et al.*, 1996; Spiro, Collins & Ramchandran, 2007b)

An ill-structured domain is a conceptual arena in which the instances of knowledge application are both individually complex and in irregular relationship to each other – that is, instances that might be called by the same name vary considerably from one to the next. As a result, we argue. It is not possible in such a domain to have a “prepackaged description” for how to think and act that covers a wide range of circumstances. (Spiro, Collins & Ramchandran, 2007b:1)

Moreira *et al.*(2005:756) também explicam as características dos domínios de conhecimento pouco-estruturados do seguinte modo:

- (i) a não existência de regras ou princípios suficientemente generalizáveis que cubram a maioria das situações de aplicação de conhecimento;
- (ii) o facto de as relações hierárquicas de organização do conhecimento poderem ser invertidas de situação para situação;

- (iii) o facto de as mesmas características assumirem diferentes padrões de significação quando colocadas em contextos diferentes;
- (iv) o facto de as interações de alto nível entre características relevantes do domínio de conhecimento poderem introduzir diversos aspetos de novidade.

Na opinião de Spiro (2006d), o mundo em que vivemos atualmente é cada vez mais complexo, irregular e sujeito a mudança. As circunstâncias em que temos de aplicar o conhecimento são frequentemente novas, o que faz com que não seja suficiente utilizar orientações pré-preparadas sobre como pensar e agir.

Instead, to function in today's world, one must be able to independently assemble elements of prior knowledge acquired at different times and for different purposes into a "schema of the moment" that fits a new situation – a new problem, case, text – one is facing. (Spiro, Collins, Thota & Feltovich, 2003:8).

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva sugere, assim, princípios de ensino alternativos, adequados aos domínios de conhecimento pouco-estruturados, de modo a que os conceitos complexos sejam compreendidos e aplicados na prática em diversos contextos. Esta teoria foi desenvolvida como sucessora do modelo de aprendizagem baseado na teoria dos esquemas, segundo a qual a compreensão implicaria ir buscar à memória blocos de conhecimento pré-definidos, os esquemas. Como não podemos ter um esquema para cada possível situação nova

que encontramos, é necessário reconfigurar o conhecimento antigo para o adaptar a contextos novos e diferentes (Spiro *et al.*, 1988; Spiro, Collins, Thota & Feltovich, 2003).

3.2.3 Evitar a simplificação

Spiro *et al.* (1988:376-377) consideram que, numa tentativa para reduzir a complexidade, se tomam medidas exageradas que levam ao que designaram por “reductive biases” ou enviesamentos redutores (Carvalho, 1999). São sete os exemplos apresentados. O primeiro é o mais geral e engloba alguns dos que se lhe seguem:

1 – Simplificação de estruturas conceptuais complexas e irregulares. Tendência para considerar semelhanças superficiais entre fenómenos relacionados como características unificadoras. Componentes que interagem entre si são vistas como independentes.

The irregular is treated as regular, the nonroutine as routine, the disorderly as orderly, the continuous as discrete, the dynamic as static, the multidimensional as unidimensional. (Spiro *et al.*, 1988:376)

2 – Confiança exagerada numa única representação mental. Conceitos e fenómenos complexos são inadequadamente apresentados por um único esquema ou teoria, o que vai limitar a compreensão desses conceitos.

3 – Confiança exagerada no processamento descendente da informação. A compreensão e a tomada de decisões em situações de aplicação de conhecimento dependem demasiado de abstrações

genéricas, tais como conceitos e teorias, não se dando a devida atenção ao conhecimento sobre a estrutura da situação ou do caso.

4 – Representação conceptual descontextualizada. Os contextos em que um conceito se aplica são de modo generalizado vistos como tendo características uniformes. Daqui resulta uma abstração conceptual que não tem em conta as variáveis contextuais de aplicação desse conceito.

5 – Confiança exagerada nas estruturas pré-compiladas de conhecimento. Os alunos utilizam protocolos fixos ou esquemas pré-definidos como receitas prontas a aplicar sem qualquer adaptação a novos casos.

6 – Compartimentação rígida dos componentes do domínio de conhecimento. Separação artificial de componentes de conhecimento que são vistos como independentes uns dos outros, o que leva os alunos a desenvolverem concepções erradas. Quando os diferentes componentes estão de facto interligados, as relações entre eles são perspectivadas de um só ponto de vista, o que não tem em conta a variedade de interligações que normalmente existem e favorece pontos de vista limitados.

7 – Transmissão passiva do conhecimento. O conhecimento é codificado e apresentado ao aluno sob um esquema definido por uma autoridade externa, como por exemplo um livro. O aluno recebe assim o conhecimento de forma passiva, sem oportunidade para aprender de forma ativa e participada.

Após a identificação dos principais problemas na aquisição e transferência de conhecimentos avançados em domínios complexos e pouco-estruturados, na mesma publicação, Spiro *et al.* (1988) apresentam uma abordagem para remediar esses problemas, que se concretiza pelo adoção dos seguintes princípios:

1 – Evitar o excesso de simplificação e de regularidade. No nível avançado de aquisição de conhecimentos é importante demonstrar a complexidade e a irregularidade em situações que numa abordagem inicial são vistas como semelhantes. Este é considerado um princípio geral, do qual os restantes derivam.

2 – Múltiplas representações. Os conceitos complexos precisam de ser perspectivados em diferentes contextos, e isso não se consegue com uma única representação que necessariamente deixará de fora facetas importantes desses conceitos.

Knowledge that will have to be used in many ways has to be learned, represented, and tried out (in application) in many ways. (Spiro *et al.*, 1988:378)

3 – A importância dos casos. Em domínios pouco-estruturados, os princípios gerais não se conseguem aplicar de igual modo a todos os casos e é necessária uma adaptação flexível à especificidade de cada caso.

4 – Conhecimento conceptual como conhecimento aplicado. Tendo em conta a importância do caso, como foi apresentada no princípio anterior, os autores da TFC reforçam a ideia de que é mais importante o modo como determinado conceito é aplicado do que o conceito abstrato sem utilização num contexto concreto.

5 – Construção de esquemas flexíveis. A abordagem centrada no caso ajuda à construção de esquemas flexíveis, uma vez que, dada a variabilidade de situações que os casos ilustram, não é possível ter esquemas pré-definidos para cada situação.

6 – Não compartimentação de conceitos e casos (múltiplas interconexões). Apesar de os casos serem analisados separadamente

para melhor se compreender a complexidade da sua estrutura, é também necessário estabelecer conexões entre eles para evitar compartimentar o conhecimento.

7 – Participação ativa do aprendiz e orientação no hiperdocumento. Este último princípio realça a articulação da participação ativa do aprendiz com a orientação proporcionada pelo tutor/professor através, por exemplo, dos comentários temáticos ou da inclusão de vários tipos de recursos num hiperdocumento, os quais contribuem para uma compreensão aprofundada do caso em estudo.

3.2.4 A Flexibilidade cognitiva

Como os próprios autores sublinham, estes princípios referem-se a diferentes facetas da flexibilidade cognitiva que definem do seguinte modo, Spiro *et al.* (1988:378):

Cognitive flexibility involves the selective use of knowledge to adaptively fit the needs of understanding and decision making in a particular situation; the potential for maximally adaptive knowledge assembly depends on having available as full a representation of complexity to draw upon as possible

Um pouco mais tarde, Spiro & Jehng (1990:165) dão um novo contributo para explicar o conceito de flexibilidade cognitiva:

“By cognitive flexibility, we mean the ability to spontaneously restructure one’s knowledge, in many ways,

in adaptive response to radically changing situational demands.”

Ou seja, de acordo com estes autores, não basta ir buscar o conhecimento já adquirido e guardado em memória, é preciso reorganizá-lo, consoante cada novo caso ou situação de aplicação desse conhecimento. O desenvolvimento da flexibilidade cognitiva pressupõe também a capacidade de reconhecer a complexidade do conhecimento e dos múltiplos contextos para a sua aplicação. A construção de conhecimento complexo requer crenças epistemológicas preparadas para reconhecer a complexidade e não para procurar conhecimento compartimentado e versões simplistas da realidade, Spiro, Collins, Thota & Feltovich, (2003).

Sob esta perspetiva, a aprendizagem deixa de ser vista apenas como aquisição de conhecimentos através de esquemas pré-adquiridos e rígidos e passa a ser vista como um processo de construção de conhecimento adaptado de forma mais flexível a novas situações de aplicação (Nogueira & Moreira, 2011).

O conceito de flexibilidade é expandido em Spiro, Collins & Ramchandran (2007a:18) ao juntar-lhe o conceito de abertura. Referem mesmo uma «"openness-based" flexibility» necessária à transferência de conhecimento para novas situações e para o tipo complexo de compreensão que a flexibilidade cognitiva requiere. Estes conceitos são o oposto da rigidez de pensamento e excesso de simplificação que Spiro, Collins & Ramchandran (2007a) criticam e consideram que continuam a predominar, atualmente, nos modos de aprender e ensinar.

3.2.5 Cruzamento de paisagens conceituais

A metáfora da travessia da paisagem em várias direções, "criss-crossed landscape" na expressão original (Spiro *et al.*, 1987; Spiro & Jehng, 1990) tem um papel central na Teoria da flexibilidade Cognitiva. Inspira-se na obra *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein (1987) e compara um domínio complexo e pouco-estruturado a uma paisagem.

The best way to come to understand a given landscape is to explore it from many directions, to traverse it first this way and then that (preferably with a guide to highlight significant features). Our instructional system for presenting a complexly ill-structured "topical landscape" is analogous to physical landscape exploration, with different routes of traversing study-sites (cases) that are each analyzed from a number of thematic perspectives. (Spiro *et al.*, 1987:187)

Isto significa que a paisagem, no sentido de conhecimento de um assunto complexo, só é verdadeiramente compreendida quando atravessada em várias direções, ou seja, analisada sob várias perspectivas temáticas, de modo a salientar as suas diversas facetas que uma análise unidirecional não seria suficiente para representar.

Esta perspectiva dos assuntos complexos ajuda os alunos a compreender as diferentes formas de que esses assuntos se podem revestir na prática, assim como a sua articulação, o que será vantajoso para reorganizar o conhecimento quando tiverem de o aplicar em novas situações.

A implementação da travessia da paisagem tem várias implicações para o modo de ensinar, a escolha de materiais de ensino e os papéis do aluno e do professor, como explicitam Spiro & Jehng (1990:170):

instruction involves the provision of learning materials that channel multidimensional landscape explorations under the active initiative of the learner (as well as providing expert *guidance* and commentary to help the learner to derive maximum benefit from his or her explorations); and *knowledge representations* reflect the criss-crossing that occurred during learning.

Spiro & Jehng (1990) explicam ainda que o conhecimento que terá de ser usado de modo diversificado, conforme as várias situações concretas em que for necessário aplicá-lo, terá também de ser ensinado de modo diversificado. A revisitação de vários materiais que possibilitem uma exploração multidimensional dos conteúdos a estudar (Carvalho, 2000; Pedro e Moreira, 2003) é uma maneira de diversificar o modo de ensinar facilitado pelos hiperdocumentos de flexibilidade cognitiva. No entanto, é importante explicar que voltar ao mesmo caso, ou minicaso, ajuda a compreender as suas múltiplas facetas, o que é fundamental para a transferência de conhecimento. Deste modo, a TFC promove a revisitação sob novas perspetivas temáticas e não apenas a repetição dos mesmos conteúdos. (Spiro & Jehng, 1990; Spiro, Collins, Thota & Feltovich, 2003)

No caso do *DidaktosOnLine*, a estrutura e a diversidade de recursos que os hiperdocumentos construídos com esta plataforma incluem, assim como a definição das sequências, constituem um bom exemplo de cruzamento de paisagens conceptuais.

Numa publicação mais recente, Spiro (2006e) refere-se à metáfora da travessia da paisagem como um modo não linear de aprender, que a utilização da Web potencia de forma nunca antes conseguida.

3.2.6 Abordagem centrada no caso

A TFC utiliza uma abordagem centrada no estudo de casos que exemplificam a variedade de contextos de utilização de conhecimento em domínios complexos e pouco-estruturados. Neste tipo de domínios, não é possível fazer generalizações e não há esquemas para orientar a aplicação de conhecimento. Por esse motivo, para haver transferência para novas situações, é preciso experiência dos diferentes modos como os acontecimentos num determinado domínio acontecem. Enquanto num domínio bem estruturado o conhecimento se adquire a partir dos exemplos, nos domínios pouco-estruturados o conhecimento está nos exemplos ou casos.

Como explicam Moreira, Pedro & Nogueira (2011:137),

O termo caso designa exemplos, situações ou acontecimentos reais. Os casos podem, em consequência, ser quaisquer acontecimentos reais detentores de complexidade nos quais seja aplicável conhecimento conceptual.

Contrariamente ao conhecimento abstrato, os casos são exemplos do conhecimento aplicado a situações reais. Um caso pode ser um capítulo de um livro, uma sequência de um filme, uma notícia, um artigo de jornal. Spiro & Jehng (1990) sugerem que cada caso seja subdividido em minicasos, ou seja, unidades mais pequenas para evitar a sobrecarga cognitiva, mas simultaneamente unidades com alguma complexidade tal como o caso de onde derivam, de modo a permitir uma análise multi-perspetivada do domínio de conhecimento em estudo (Moreira & Pedro, 2006; Spiro *et al.*, 1988)

Spiro & Jehng (1990:181) explicam que “The mini-case (a segment drawn from a larger case) is the starting point for all instruction in Cognitive Flexibility Hypertexts”.

Cada um dos minicasos vai ser analisado segundo diferentes perspectivas ou temas, de modo a cobrir a complexidade do assunto em estudo. Os minicasos, referidos como «“bite size chunks “ of complexity» (Spiro, Collins, Thota & Feltovich, 2003:7), constituem-se como unidades que são fáceis de gerir em termos cognitivos, atendendo ao seu tamanho, mas que, por isso mesmo, são uma boa maneira de introduzir a complexidade e reduzir o excesso de simplificação.

Spiro, Collins, Thota & Feltovich (2003:7) destacam três benefícios importantes da utilização de minicasos: 1) aceleração da experiência, atendendo a que mais informação é apresentada de forma rápida; 2) uma nova lógica de criação de sequências de ensino de modo a evitar a simplificação excessiva, que já provou ser prejudicial à construção de conhecimento mais avançado; 3) criação precoce de hábitos ou modos de pensamento complexo, mais compatíveis com o desenvolvimento da flexibilidade.

3.2.7 Os temas e as travessias temáticas

Rejeitando uma abordagem simplificadora dos conhecimentos de nível complexo, a utilização de diversos casos representativos do domínio de conhecimento em estudo e a sua análise cruzada, a partir de diversas perspectivas temáticas, ajudam a “aplicar e transferir, de forma flexível, conhecimento para um leque alargado de situações” (Moreira *et al.*, 2005:756). A metáfora da travessia da paisagem em várias direções, “criss-crossed landscape” na expressão original (Spiro *et al.*, 1987:187), significa que a paisagem, no sentido de conhecimento de um assunto complexo,

só é compreendida quando atravessada em várias direções, tal como uma paisagem em sentido literal que só é totalmente apreciada se for vista de diferentes ângulos. A revisitação de diversos materiais que possibilitem uma exploração multidimensional dos conteúdos a estudar (Carvalho, 2000; Pedro & Moreira, 2003) é então fundamental para se adquirir um conhecimento aprofundado em domínios de conhecimento pouco-estruturados. A mobilização de vários temas permite estabelecer interconexões entre os conceitos e os seus contextos de aplicação

A figura 3.1 mostra uma representação gráfica dos principais conceitos associados à TFC: casos, minicasos, temas e o modo como as travessias temáticas permitem visitar e revisitar os diversos minicasos numa busca de interconexões entre vários conceitos.

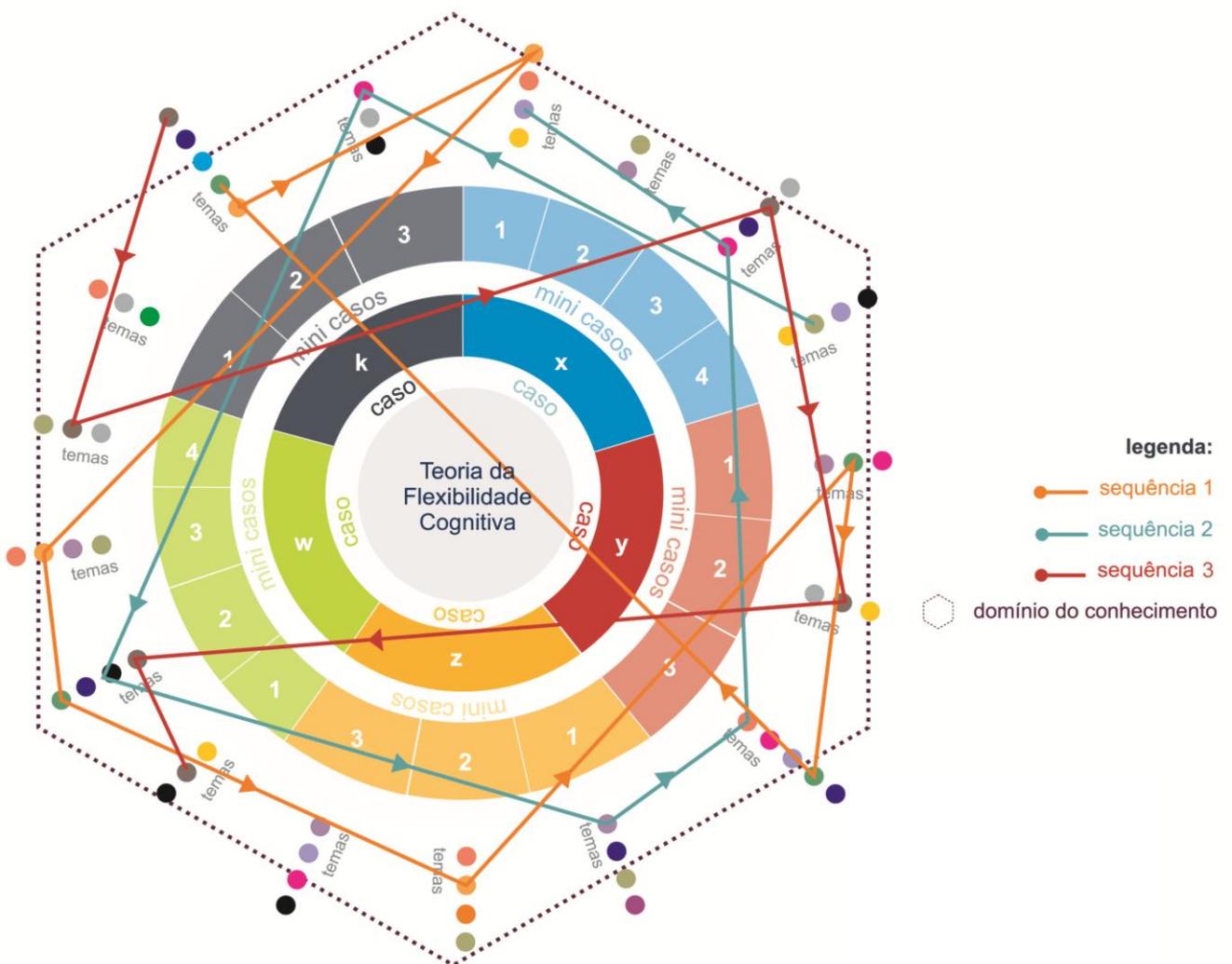


Figura 3.1 – Representação gráfica da operacionalização da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Nogueira & Moreira , 2011:141)

3.3 Estudos de validação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva

Vários estudos baseados na Teoria da Flexibilidade Cognitiva e aplicados a diversas áreas do conhecimento têm sido desenvolvidos quer nos Estados Unidos, quer noutros países. No grupo inicial de Spiro e

colaboradores, fizeram-se estudos em áreas como a medicina, a interpretação do filme *Citizen Kane* e a biologia.

Em Portugal, desde o final dos anos noventa até à atualidade, foram desenvolvidos vários estudos em diversos domínios e tendo como público-alvo participantes desde o primeiro ciclo do ensino básico até aos alunos do ensino superior. Carvalho & Moreira (2005) sistematizaram a investigação produzida por uma comunidade que não para de crescer.

A investigação desenvolvida em Portugal subdivide-se em três tipos de estudos: os primeiros tiveram início na década de 90, e tinham como objetivo avaliar protótipos de hipermédia de flexibilidade cognitiva e o seu impacto na aprendizagem. São exemplos deste tipo de estudo Moreira (1996); Carvalho (1998); Carvalho & Dias (2000); Fonseca (2000); Magalhães (2002); Sousa (2004); Marques & Carvalho (2004); Lei (2005). Um segundo eixo de investigação pretendeu compreender como é que os professores interpretam e aplicam a teoria da flexibilidade cognitiva para desenvolverem materiais didáticos (Pedro, 2005), para desenvolver portfolios eletrónicos e para estabelecer comunidades de prática (Moreira *et al.*, 2005), entre outros. O terceiro eixo de investigação centra-se na desconstrução do conhecimento de acordo com a TFC e pretende desafiar os alunos a refletir no seu conhecimento através da participação em discussões apoiadas por ambientes distribuídos de aprendizagem (Carvalho, 2001; Carvalho & Pereira, 2003; Carvalho *et al.*, 2004; Marques & Carvalho, 2005; Nogueira, 2012)

Moreira (1996) foi o pioneiro com o seu estudo no âmbito da Didática das Línguas sobre gestão do erro na aula de língua inglesa. Os participantes, organizados em dois grupos distintos, tinham acesso aos mesmos conteúdos, mas apresentados em duas versões diferentes de um hiperdocumento, uma versão organizada de modo linear e outra de modo flexível.

Os resultados do estudo mostraram que o grupo experimental que utilizou a versão flexível do hiperdocumento obteve resultados significativamente superiores aos do grupo de controlo que utilizou a versão linear.

Na sequência deste estudo, o autor e a sua equipa de investigação desenvolveram dois protótipos *BARTHES* e *DIDAKTOS* que foram posteriormente utilizados nos estudos acima referidos (Carvalho & Moreira, 2005).

Carvalho (1998), no âmbito dos estudos literários, escolheu o romance *O Primo Basílio* de Eça de Queirós. O seu estudo centrou-se na importância dos comentários temáticos e das travessias temáticas na transferência de conhecimentos para novas situações. Foram criadas três versões de um hiperdocumento sobre o romance *O Primo Basílio* que foram utilizadas por três grupos de alunos distintos. Numa das versões, os participantes no estudo não tinham acesso às travessias temáticas, noutra não tinham acesso aos comentários temáticos e na terceira tinham acesso ao hiperdocumento completo.

Os alunos que usaram o hiperdocumento completo de acordo com a TFC foram os que obtiveram melhores resultados nas tarefas do pós-teste. Os resultados do questionário de opinião indicaram que os hiperdocumentos de flexibilidade cognitiva deveriam implicar um envolvimento mais ativo dos alunos no processo de construção de conhecimento.

Carvalho & Dias (2000), na sequência do estudo de Carvalho (1998), desenvolveram uma versão para a web do hiperdocumento sobre *O Primo Basílio*. Neste novo estudo, os alunos foram desafiados a idealizar os comentários temáticos e a definir as travessias temáticas, antes de os lerem no hiperdocumento.

Carvalho & Pereira (2003) desenvolveram uma plataforma Web, *Flexml*. Foi criado um curso de Latim, língua e cultura *Sapere Aude* que foi implementado nessa plataforma. Os resultados foram favoráveis ao uso da

plataforma, os alunos consideraram que aprenderam bastante e apreciaram a facilidade de acesso através da web.

Há ainda outros estudos, por exemplo: Fonseca (2000) utilizou o protótipo *BARTHES* para estudar um aspeto da gramática da língua inglesa, o *Present Perfect*; Magalhães (2002) desenvolveu um hipertexto de flexibilidade cognitiva sobre um conto em língua inglesa, *Dingo* de F. Bennett, e procurou saber qual a estratégia mais adequada, estudo individual ou trabalho colaborativo. Marques (2003), Marques & Carvalho (2004), Marques & Carvalho (2005), aplicaram os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva à arquitetura de computadores; Sousa (2004) criou um hiperdocumento para alunos do 4.º ano do ensino básico sobre o ambiente; Moreira, Almeida & Raposo (2005) desenvolveram a plataforma *DidaktosOnLine* com base no protótipo *DIDAKTOS* (Moreira et al., 2001); Pedro (2005) comparou o modo como professores experientes e inexperientes desenvolveram materiais didáticos com o protótipo *DIDAKTOS*. Finalmente, Nogueira (2012) utilizou o *DidaktosOnLine* no âmbito da formação de professores para ensinar Formação Cívica.

Os estudos, de um modo geral, comprovam a importância da implementação dos princípios da TFC, utilizando hiperdocumentos desenhados de acordo com esses princípios. Globalmente, verificam-se melhores resultados de aprendizagem e de transferência de conhecimentos quando os participantes efetuam explorações flexíveis de percursos de aprendizagem, com particular destaque para as travessias temáticas.

Como vimos anteriormente, para aplicar os princípios da TFC foram desenvolvidos os protótipos *BARTHES*⁴ (Moreira et al., 2000) e *DIDAKTOS* (Moreira et al., 2001). Posteriormente foram desenvolvidas duas

⁴ *BARTHES* é um acrónimo da expressão *Base de Aprendizagem Relacional Temática: Hermenêutica, Estilista e Simbologia*. É também uma homenagem ao autor pós-estruturalista francês com o mesmo nome.

plataformas web, *FleXml* (Carvalho & Pereira, 2003) e *DidaktosOnLine* (Moreira et al., 2005). A plataforma *DidaktosOnLine* é o ambiente virtual de aprendizagem utilizado nesta investigação.

3.4 Os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva

De acordo com Spiro & Jehng (1990), os métodos de ensino tradicionais utilizam sobretudo meios lineares, tais como manuais de ensino e aulas expositivas. Estes meios são considerados adequados para o ensino de domínios bem-estruturados como, por exemplo, a matemática e para um nível inicial de aprendizagem em que se privilegiam os conceitos básicos. Contudo, em domínios complexos e pouco-estruturados, os meios lineares não conseguem apresentar de modo completo toda a informação e suas inter-relações.

Habituar os alunos a pensar de acordo com as necessidades dos domínios de conhecimento pouco-estruturados e as exigências da crescente complexidade do mundo atual é um grande desafio para os professores e para os próprios alunos. Como resposta, os meios digitais oferecem novas possibilidades de aprendizagem adaptadas às novas exigências.

Como alternativa aos meios lineares, Spiro e os seus colaboradores sugerem os sistemas hipertexto e hipermedia, que são considerados ferramentas adequadas à operacionalização dos princípios decorrentes da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro & Jehng, 1990; Moreira, 1996; Carvalho, 1999). Um hipertexto permite múltiplas representações da mesma realidade. Cada nova representação mostra novos aspetos, que não são possíveis de mostrar numa única representação, proporcionando aos alunos várias perspetivas sobre os conteúdos estudados.

O desenvolvimento de sistemas hipertexto baseados nos princípios da Teoria de Flexibilidade Cognitiva deu origem aos Hipertextos de

Flexibilidade Cognitiva (Carvalho, 1999; Moreira, 1996; Spiro *et al.*, 1987; Spiro & Jehng, 1990). Este tipo de hipertextos permite a organização de seqüências de ensino que ilustram múltiplas dimensões do domínio de conhecimento em estudo e facilitam diversas indexações dos dados. Deste modo, são mais compreensíveis as várias ligações entre os conteúdos e é mais fácil a sua reestruturação, o que num suporte tradicional só seria possível de um modo sequencial e linear.

Os sistemas hipertexto são apontados como ferramentas adequadas à promoção da flexibilidade cognitiva em domínios do conhecimento pouco-estruturados (Carvalho, 1999; Moreira, 1996; Spiro & Jehng, 1990; Spiro *et al.*, 1991).

A utilização destes hipertextos, de acordo com Pedro (2005: 180),

(...) pode potenciar a aquisição de conhecimento por parte dos aprendentes e a sua capacidade de transferência de conhecimentos para situações novas, devido às suas características de representação não linear, flexível e multidimensional dos conteúdos abordados.

O uso destes sistemas implementa uma abordagem de ensino que Spiro & Jehng (1990) nomearam Ensino de Acesso Aleatório. Esta abordagem de ensino caracteriza-se pelo acesso a múltiplas representações de conhecimento, em contextos diferentes e partindo de perspectivas de análise também diferentes.

Mais recentemente, Spiro (2006d); Spiro, Collins & Ramchandran (2007a, 2007b) sublinham as potencialidades da web para criar ambientes de aprendizagem que implementem os princípios do ensino de acesso aleatório e a não linearidade.

We have a chance to jump out of the box of compartmentalization. Out of the box of the “table of contents” that cannot help but disperse crucially related ideas into distant chapters (Spiro, 2006d:3)

A estes novos ambientes de aprendizagem multimédia disponibilizados através da web Spiro, Collins & Ramchandran (2007a:19) chamam ambientes de aprendizagem hipertextuais de flexibilidade cognitiva (cognitive flexibility hypertext learning environments).

3.4.1 O *DidaktosOnLine* - um Hipertexto de Flexibilidade Cognitiva.

O ambiente virtual de aprendizagem *DidaktosOnLine* é um “ambiente colaborativo e distribuído de flexibilidade cognitiva” (Moreira *et al.*, 2005:759). Deriva do protótipo *DIDAKTOS*, que é um acrónimo da expressão *Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to other situations* (Moreira *et al.*, 2001). Este ambiente virtual de aprendizagem possibilita a organização de uma base de conteúdos eletrónica, que permite uma utilização linear, a leitura de casos e minicasos sequenciais, mas, sobretudo, uma utilização hipertextual que permite travessias temáticas, através da construção de sequências. Ao aceder aos minicasos através das sequências e não dos casos, o aluno efetua uma travessia temática dos conteúdos, que facilita a compreensão dos textos em análise e a inter-relação dos vários temas abordados nos vários documentos.

O *DidaktosOnLine* pretende atingir os seguintes objetivos:

“1. fomentar a produção de materiais didáticos hipermedia, acrescentando a este processo a dimensão colaborativa entre docentes de áreas e interesses comuns;

2. disponibilizar para acesso universal os materiais didácticos produzidos na plataforma;
3. fomentar a partilha colaborativa dos materiais entre comunidades de alunos com interesses de aprendizagem comuns;
4. desenvolver mecanismos de produção de portefólios electrónicos de construção colaborativa de conhecimento entre comunidades de alunos e de docentes;
5. fomentar o desenvolvimento de comunidades entre docentes, entre alunos e entre docentes e alunos através da disponibilização de materiais produzidos e da promoção do contacto entre os utilizadores da plataforma;
6. criar condições de formação distribuída a distância nos princípios da TFC, ensino de acesso aleatório e ensino baseado em casos" (Moreira *et al.*, 2005:760).

O acesso a este ambiente de aprendizagem disponível numa plataforma *online* faz-se através do endereço <http://didaktos.ua.pt>. Relativamente aos modos de utilização do *DidaktosOnLine*, para além da utilização como administrador, há dois tipos de utilizador com privilégios diferentes: o gestor de conteúdos e o utilizador ordinário. O gestor de conteúdos pode criar casos e sequências especiais e pode gerir recursos e definir temas. Para isso, é preciso um registo prévio no sistema, sendo a identificação feita através do endereço de correio electrónico e de palavra passe, conforme se pode ver na Figura 3.2

DIDAKTOS on-line

Email: Password:

Quero registar-me | Recuperar password

Home | Disciplinas | Projectos | Glossário | Comunidade | Fóruns | Pesquisa | O Didaktos | F.A.Qs | Contactos

DidaktosOnLine

O portal DidaktosOnLine pretende apoiar os docentes na construção dos seus materiais pedagógicos.

Conheça o DIDAKTOS

Veja uma demonstração interactiva do didaktos

objectivos do DidaktosOnLine

criar condições de formação distribuída a distância nos princípios da TFC

Projectos mais recentes

Ciências
 nome: [Ciclo da Matéria e o Fluxo de Energia](#)
 por: Leonel Seroto Rocha
 em: 16-11-2006

Ciências da Natureza
 nome: [Micróbios](#)
 por: Joana Figueiredo Rebocho
 em: 01-06-2006

Educação de Adultos
 nome: [Empreendedorismo](#)
 por: Daniel Ferreira Polónia
 em: 14-03-2006

Educação Tecnológica
 nome: [Máquinas Simples](#)
 por: Vítor A. Loureiro Silva
 em: 01-04-2007

Educação Tecnológica
 nome: [Astérix e Cleópatra](#)
 por: Dora Fernanda Caeiro Gonçalves
 em: 16-04-2007

Educação Tecnológica
 nome: [Higiene Saúde e Segurança no Trabalho](#)
 por: Rosa Paula Vilar Santos
 em: 12-03-2007

Educação Visual
 nome: [O Cartaz](#)
 por: António Manuel Oliveira Mendonça Costa Bernardes

Figura 3.2 – Página inicial do *DidaktosOnLine*.

3.4.1.1 A edição de conteúdos

No modo de edição de conteúdos, o utilizador pode criar projetos, o termo utilizado no *DidaktosOnLine*, individuais ou colaborativos, através do acesso ao módulo de edição e às suas ferramentas. Os projetos criados, que podem versar qualquer temática à escolha do editor, são hiperdocumentos construídos segundo os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. A figura 3.3 mostra a página inicial do modo de edição do *DidaktosOnLine*.

DIDAKTOS
on-line
MÓDULO DE EDIÇÃO

Bem vindo(a) Maria Isabel Mendonça Orega [alterar password](#) [logout](#)

OUTRAS ÁREAS [glossário](#) [alunos](#)

Projecto Images of Britain and the British [editar]

Casos	Editar	Remover	Data de criação	Autor
Places and Peoples			15-01-2007	Maria Isabel Mendonça Orega
Who are the British?			13-03-2007	Maria Isabel Mendonça Orega
Language			14-03-2007	Maria Isabel Mendonça Orega
Common views on the British?			14-03-2007	Maria Isabel Mendonça Orega
Attitudes			14-03-2007	Maria Isabel Mendonça Orega
Food and drink			14-03-2007	Maria Isabel Mendonça Orega
Housing			14-03-2007	Maria Isabel Mendonça Orega

[+](#) criar novo caso

Sequências especiais	Editar	Remover	Data de criação	Autor
A stereotyped view of the British				
A question of identity				
Tradition and Conservatism				
Contrasts				

[+](#) criar nova sequência especial

Notas de edição	Remover	Data de criação	Autor
+ criar nota de edição			

Figura 3.3 – Página inicial no modo de edição de um projeto no *DidaktosOnLine*.

Cada hiperdocumento é constituído por casos que ilustram um determinado domínio de conhecimento. Os casos, por sua vez, são desconstruídos em unidades mais pequenas, os minicase, que constituem 'unidades cognitivamente manejáveis de conhecimento' (Moreira *et al.*, 2005:758). Na área destinada a cada minicase, o editor organiza o conteúdo escolhido, podendo incluir recursos complementares em formato texto, áudio, vídeo ou imagem. Os documentos e recursos em diversos formatos escolhidos para completar o hiperdocumento são

facilmente carregados/transferidos conforme as indicações disponíveis. A figura 3.4 mostra a página de edição de um minicaso.

A subdivisão dos conteúdos em unidades mais pequenas, operacionalizando o processo de desconstrução do conhecimento, implementa um dos princípios básicos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Trata-se de centrar o objeto de estudo em unidades de ensino que ilustrem “a variedade de aplicação conceptual em domínios de conhecimento de estruturação holístico-integrativa” (Moreira *et al.*, 2005:758).

Cada minicaso deverá também conter uma pequena descrição e referência ao contexto em que se insere, de modo a contribuir para a eficácia da navegação no hiperdocumento. Enquanto unidade fundamental de ensino, os minicasos podem incluir atividades definidas pelo criador do projeto.

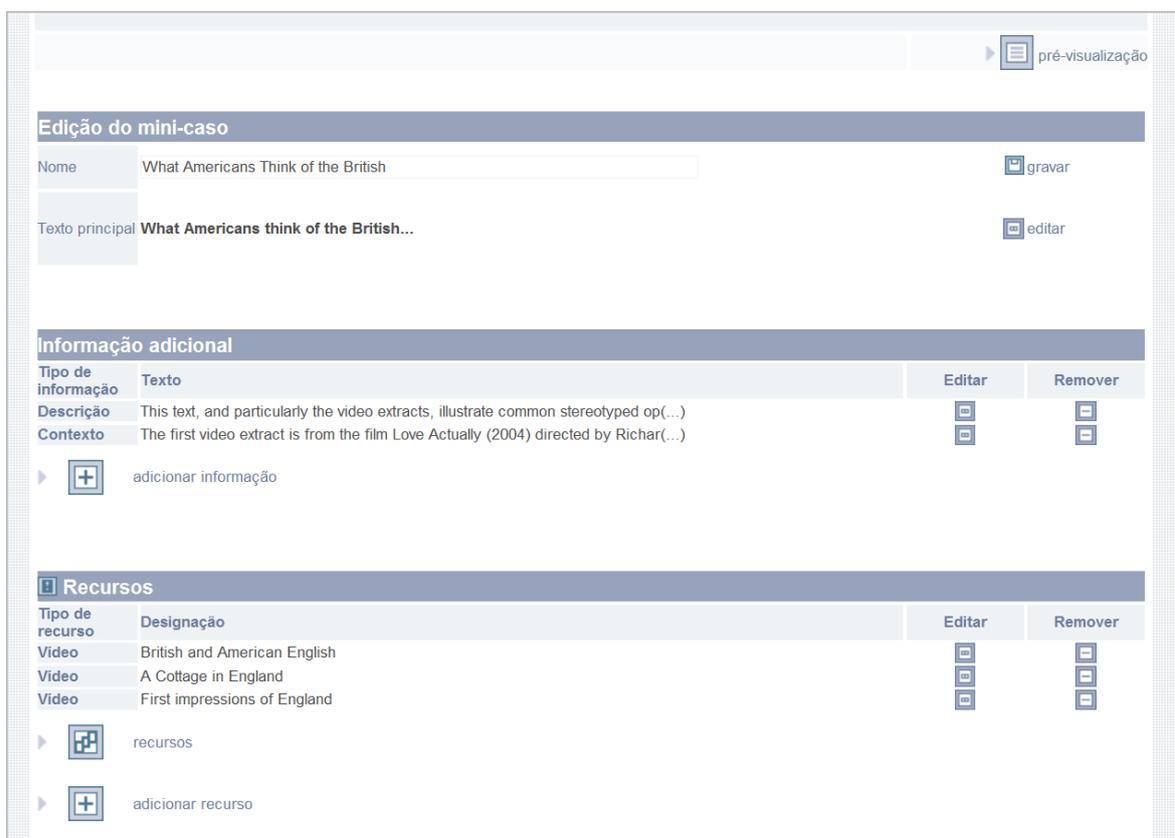


Figura 3.4 – Página de edição de um minicaso no *DidaktosOnLine*

Na figura 3.5, vemos a área que permite a associação de temas na edição de um minicaso. A associação de temas a um minicaso é complementada pelos comentários temáticos que explicam a relevância da associação do(s) tema(s) ao minicaso. Os temas e os respetivos comentários temáticos contribuem para uma análise aprofundada e multiperspetivada do domínio de conhecimento em estudo. (Carvalho, 1999; Nogueira e Moreira, 2011)

Recursos			
Tipo de recurso	Designação	Editar	Remover
Áudio	Interview with a Welsh speaker		
Áudio	A Scottish Speaker		
Vídeo	News Bulletin		
Vídeo	Shirley Valentine		
▶ recursos			
▶ adicionar recurso			

Tema			
Nome do tema	Descrição	Editar	Remover
Identity(ies)			
Unity and diversity	The several accents of English in Britain are another example of the diversity within the unity. The variation in the way the language is spoken is frequently a sign of identity. Regional accents have gradually been accepted and are no longer equated with lack of education.		
▶ associar tema			
▶ gerir lista de temas			
▶ voltar à lista de mini-casos			

Figura 3.5 – Exemplo da associação de temas num minicaso de um projeto elaborado com o *DidaktosOnLine*

A possibilidade de criação de sequências é uma das vantagens da implementação da TFC através do uso de hipertextos de flexibilidade cognitiva. O carácter não linear e associativo dos hipermédia permite a criação de sequências didáticas que reorganizam a informação. Para isso basta seleccionar os minicasos relevantes para ilustrarem um determinado conceito ou tema. Uma sequência é, assim, uma reorganização de minicasos, que podem ser acedidos também na modalidade linear, de modo a destacar, por exemplo, aspetos temáticos comuns. A informação é a mesma do acesso pela via de ver os casos de forma linear, mas as sequências constituem uma perspetiva temática que num caso não está tão visível, pois na desconstrução em minicasos há vários temas que simultaneamente se cruzam.

Ao definir as sequências, o editor cria um percurso de navegação alternativo aos casos, uma vez que os minicasos que escolher para integrar a sequência podem provir de casos diferentes ou parcialmente do mesmo caso. Deste modo, o mesmo conteúdo pode ser visitado várias vezes, mas, ao ser perspectivado de um ponto de vista diferente de cada vez que é visto, consegue-se compreender a complexidade dos conceitos em estudo.

A figura 3.6 mostra a página de edição de uma sequência.

The screenshot displays the user interface for editing a sequence in DidaktosOnline. At the top, a dark blue header bar contains the user name 'Bem vindo(a) Maria Isabel Mendonça Orega' on the left, and 'alterar password' and 'logout' links on the right. Below the header, the main content area is titled 'Sequência Tradition and Conservatism [editar]'. Under this title, there is a section for 'Mini-casos' with a table structure. The table has columns for 'Editar' and 'Remover', and a header 'respostas a actividades'. The rows list various mini-cases: 'The rural ideal', 'Villages', 'The Problem with abroad', 'Being different', 'The love of nature', 'The Love of Animals', 'Houses not flats', and 'Interiors:The importance of cosiness'. Each row has a small square icon in the 'Editar' column and a square icon with a minus sign in the 'Remover' column. Below the table, there are two expandable options: 'procurar mini-caso' and 'ordenar mini-casos', each with a plus sign icon. At the bottom, there is a section for 'Notas de edição' with a table structure. The table has columns for 'Remover', 'Data de criação', and 'Autor'. There is one expandable option: 'criar nota de edição' with a plus sign icon. At the very bottom, there is another expandable option: 'voltar à lista de casos' with a list icon.

Figura 3.6 – Exemplo da página de edição de uma sequência com o *DidaktosOnline*

De acordo com os objetivos referidos anteriormente (Moreira et al., 1995, Moreira et al., 1996), pretende-se também que o *DidaktosOnLine* ofereça a possibilidade de incrementar trabalho colaborativo, promovendo a criação de comunidades de profissionais que desenvolvem materiais a disponibilizar para o público em geral, ou a partilhar apenas entre os membros de uma comunidade mais restrita que participa num determinado projeto. A plataforma disponibiliza uma área com o nome de “comunidade” que mostra a lista de todos os gestores de conteúdos registados, o que facilita a constituição de equipas de trabalho. Há também um glossário, construído com os contributos de todos os editores da comunidade. Está acessível a partir da página de abertura do DOL e organiza-se por anos de escolaridade e também contempla as três categorias - Ensino Superior, Educação de Adultos e Formação de Professores. Em cada ano de escolaridade inclui as disciplinas para as quais já existem projetos construídos no DOL.

The screenshot shows the DidaktosOnLine website interface. At the top left is the logo 'DIDAKTOS on-line'. To the right is a login section with fields for 'Email:' and 'Password:' and buttons for 'ok', 'Quero registar-me', and 'Recuperar password'. Below the header is a navigation menu with links for 'Home', 'Disciplinas', 'Projectos', 'Glossário', 'Comunidade', 'Fóruns', 'Pesquisa', 'O Didaktos', 'FAQs', and 'Contactos'. The main content area is divided into three columns. The left column is titled 'Disciplinas' and lists various subjects like 'Português', 'Matemática', 'Inglês', 'História', 'Educação Física', 'Educação Visual', 'Física e Química', 'Educação Tecnológica', 'Área de Projecto', 'Educação Cívica', 'TIC', 'Geografia', and 'Formação Cívica'. The middle column is titled 'Glossário' and shows an alphabetical index. The entry for 'Abstraccionismo de Kandinsky' is selected, with a description: 'O Abstraccionismo Lírico ou Expressivo criado por Kandinsky, derivando directamente do movimento expressionista do "Cavaleiro Azul" e inspirando-se na intuição e no instinto, caracterizou-se por obras de grande imaginação que expressassem as emoções do pintor (e a sua necessidade de criar). Utilizando, tal como a música, uma linguagem abstracta para expressar emoções, também a pintura de Kandinsky se serviu das cores e das linhas, livre e harmoniosamente combinadas na tela, para despertar sensações/emoções no observador.' To the right of the text is a painting of a blue horse against a colorful, abstract background. Below the painting is a small image of a building facade. The right column contains a search box with the text 'Procura um termo específico? Escreva no campo em branco e veja os resultados.' and a 'Pesquisa' button.

Figura 3.7 – Um exemplo do glossário de Educação Visual, 9.º ano

A figura 3.7 mostra-nos os primeiros conceitos da categoria 9.º ano, disciplina de Educação Visual.

Para facilitar a comunicação entre os membros de uma equipa de trabalho, há também um serviço de mensagens internas e serviços de comunicação síncronos, como, por exemplo, *chats* de texto.

O DOL permite ainda que os conteúdos, para além de serem organizados por projeto, sejam organizados por disciplinas, o que facilita a sua utilização como instrumento de estudo e aprofundamento de conhecimentos específicos (ver página de abertura, figura 3.2).

3.4.1.1 A utilização /navegação

O utilizador comum é um utilizador não registado, que tem acesso às áreas públicas da plataforma, tais como casos, sequências especiais ou glossário de temas que são da responsabilidade de todos os editores da comunidade. Há ainda um espaço de comunicação assíncrona (Fórum). Para ver os projetos já construídos, escolhe-se a categoria projetos, visível na parte superior da página de abertura (cf. figura, 3.2).

A figura 3.8 apresenta-nos a segunda página no percurso de navegação no *DidaktosOnLine* como utilizador. No lado direito da página, apresentam-se os vários níveis de ensino em que já há projetos disponíveis, desde o 1.º ao 12.º ano de escolaridade e ainda três categorias adicionais referentes ao Ensino Superior (ES), Educação de Adultos (EA) e Formação de Professores (FP).

The screenshot shows the DidaktosOnLine interface. At the top left is the logo 'DIDAKTOS on-line'. To the right is a login form with fields for 'Email:' and 'Password:', and buttons for 'ok', 'Quero registar-me', and 'Recuperar password'. Below the logo is a navigation menu with items: Home, Disciplinas, Projectos, Glossário, Comunidade, Fóruns, Pesquisa, O Didaktos, FAQs, and Contactos. The main content area is titled 'Disciplina: Matemática - 1º Ano' and 'Lista de Disciplinas'. It features a table of projects with columns for 'Projecto', 'Coordenador', and 'Data'. Two projects are visible: 'Projecto demo' (coordinator: Pedro Almeida, date: 01-02-2006) and 'Cabo Verde' (coordinator: robert constantin spencer, date: 09-02-2006). Each project has a 'Descrição' section. To the right of the table is a sidebar with a 'Lista de Disciplinas' section, a description of the selection process, a list of levels (1-12), and subject categories like 'Matemática' and 'Português'.

Figura 3.8 – Página que mostra a listagem de níveis de ensino dos vários projetos disponíveis no *DidaktosOnLine*.

As Figuras 3.9 e 3.10 mostram a página inicial do projeto *Images of Britain and the British*, disponível na categoria Ensino Superior. A página inicial de cada projeto apresenta a respetiva lista de casos e sequências disponíveis.





Email:
 Password:
Quero registar-me | Recuperar password

Home
Disciplinas
Projectos
Glossário
Comunidade
Fóruns
Pesquisa
O Didaktos
FAQs
Contactos

	Projecto Images of Britain and the British		Coordenador		Data
	Disciplina Ensino Superior - Ensino Superior		Maria Isabel Mendonça Orega		15-01-2007
	Instituição Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve				

Casos	Autor	Data
Places and Peoples	Maria Isabel Mendonça Orega	15-01-2007
Who are the British?	Maria Isabel Mendonça Orega	13-03-2007
Language	Maria Isabel Mendonça Orega	14-03-2007
Common views on the British?	Maria Isabel Mendonça Orega	14-03-2007
Attitudes	Maria Isabel Mendonça Orega	14-03-2007
Food and drink	Maria Isabel Mendonça Orega	14-03-2007
Housing	Maria Isabel Mendonça Orega	14-03-2007

Sequências	Autor	Data
A stereotyped view of the British	Maria Isabel Mendonça Orega	20-12-2007

Figura 3.9 – Página inicial do projeto *Images of Britain and the British*.

<p> Sequências</p> <p>A stereotyped view of the British</p>	<p> Autor </p> <p>Maria Isabel Mendonça Orega</p>
<p> Sequências</p> <p>A question of identity</p>	<p> Autor </p> <p>Maria Isabel Mendonça Orega</p>
<p> Sequências</p> <p>Tradition and Conservatism</p>	<p> Autor </p> <p>Maria Isabel Mendonça Orega</p>
<p> Sequências</p> <p>Contrasts</p>	<p> Autor </p> <p>Maria Isabel Mendonça Orega</p>

Figura 3.10 – Página inicial do projeto *Images of Britain and the British*, o pormenor da lista de sequências.

A figura 3.11 ilustra a página de abertura de um caso, com a lista dos respetivos minicases. Neste nível de navegação temos, do lado direito da página, a lista dos restantes casos do projeto. O *DidaktosOnLine* está organizado de modo a que o utilizador nunca se sinta perdido, conforme Spiro *et al.* (1988) ou Spiro & Jehng (1990) advogam relativamente a este tipo de hipertextos, o que por vezes não acontece com outros sistemas hipertextuais, devido ao excesso de informação.

Em cada nível de navegação há informação sobre o minicaso em análise e sobre o caso ao qual pertence. Há também indicações claras sobre como passar ao minicaso seguinte, regressar ao minicaso anterior ou voltar à página inicial do projeto que apresenta a lista de casos e sequências disponíveis.



Figura 3.11 – Página de abertura de um caso do projeto *Images of Britain and the British*.

Na figura 3.12 vemos a página de abertura de um minicase. No projeto *Images of Britain and the British*, o elemento central de cada minicase é sempre um texto, que pode ser complementado com outros recursos.

No minicase ilustrado na figura 3.12, os recursos são dois textos complementares que desenvolvem temas do texto principal. Vemos também que a área destinada à indexação de temas contém três temas - *identity(ies)*, *unity in diversity* e *britishness*. Apenas o tema *unity in diversity* tem um comentário temático. Estes comentários são muito importantes, pois ajudam a explicitar a associação do respetivo tema ao minicase. Neste projeto foram apenas escritos alguns comentários temáticos, deixando-se, intencionalmente, alguns temas sem comentário, para

aferição da sua importância para a compreensão dos textos dos minicassos.

The screenshot shows a web page from 'DIDAKTOS on-line'. The header includes a navigation menu with links: Home, Disciplinas, Projectos, Glossário, Comunidade, Fóruns, Pesquisa, O Didaktos, FAQs, and Contactos. There are also input fields for Email and Password, and a button labeled 'ok'. Below the header, the page title is 'Who are the British?' with a date of '13-03-2007' and the author 'Maria Isabel Mendonça Orega'. The main content area features a post titled 'The importance of not being English' with a description icon. The text of the post discusses the historical and cultural context of being British, mentioning a Canadian tourist's observation and the English habit of considering Wales and Scotland as extensions of England. A sidebar on the right contains a 'Temas' section with sub-sections: 'Identity(ies)', 'Unity and diversity', and 'Britishness'. At the bottom, there is a 'Outros recursos' section with links to 'When Scotland and England divorce', 'Call Yourself British', and the author's name 'Maria Isabel Mendonça Orega'. A citation for McDowall, D. (1999) *Britain in Close-Up* is also present.

Figura 3.12 – Página de abertura de um minicasso.

3.4.2 Conclusão

Spiro, Collins, Thota & Feltovich (2003) consideram que a TFC, em parte, pode ser considerada uma metateoria que estabelece pontes com outras teorias e pontos de vista muito diferentes entre si. Por exemplo, articula por um lado a perspectiva cognitiva e individualista e, por outro, a perspectiva colaborativa, sociocultural e situada.

A goal of CFT is to make it possible for individuals to function alone, as sometimes we all must, with an internalization of the benefits of multiperspectival group dialogue – the group simulated within the individual mind.
Spiro, Collins, Thota & Feltovich, (2003:9)

Os autores acima referidos sublinham a premissa de que o ensino organizado de acordo com os pressupostos da TFC favorece o desenvolvimento de um pensamento independente, adaptável e criativo que o trabalho na sociedade atual exige. Para além disso, os autores da TFC realçam o facto de a abordagem ao ensino que defendem só ser possível com meios/recursos digitais devido às suas características que permitem um acesso aleatório⁵, o que ajuda a implementar uma nova forma de aprendizagem não linear e multidimensional (Spiro, Collins & Ramchandran, 2007b).

And that is why we say this epistemology is a Post-Gutenberg one. It is an entirely different mindset from the ground up,

⁵ Para além dos hipertextos de flexibilidade cognitiva, mais recentemente Spiro e os seus colaboradores têm utilizado vídeos para desenvolver a Flexibilidade Cognitiva.

prefiguring thought (and knowledge) in an entirely new way. Just as language and story changed the species, and then Gutenberg's printing press and the widespread availability of text fundamentally changed how we think, digital epistemologies (...) will alter the very nature of what it means to think, to learn, to teach, to see (Spiro, 2006a,b; Spiro, Collins & Ramchandran, 2007b:10).

Capítulo 4

Os Estilos de Aprendizagem

Capítulo 4 - Os Estilos de Aprendizagem

4.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos o conceito de estilos de aprendizagem, fazemos um breve resumo da investigação sobre este tema e desenvolvemos o construto sobre estilos de aprendizagem de Ehrman & Leaver (2002a). Foi este o instrumento de avaliação dos estilos de aprendizagem escolhido para este estudo.

4.2 A natureza do conceito dos estilos de aprendizagem

O conhecimento dos princípios gerais que regem a mente humana e, por outro lado, a identificação e compreensão dos traços únicos de cada mente individual são dois objetivos da investigação no domínio da psicologia que implicam abordagens diferentes e em parte contraditórias. Dörnyei (2005:2) refere que, no domínio da aprendizagem de uma segunda língua, as diferenças individuais são por vezes vistas como um

fator que impede a generalização de regras que não se podem aplicar sem ter em conta o indivíduo em estudo: "(...) IDS tend to bring in a 'Yes but...' factor because there will always be people to whom some findings do not apply."

No domínio da aquisição de uma segunda língua, o interesse pelas diferenças individuais está associado à compreensão dos fatores que influenciam o sucesso na proficiência da língua. Deste modo, de acordo com Dörnyei (2005), vários fatores, tais como, a capacidade para aprender línguas (language aptitude), a motivação para essa aprendizagem (language learning motivation), as estratégias (language learning strategies) e também os estilos de aprendizagem (learning styles) são dos mais estudados e considerados importantes para o sucesso na aprendizagem.

A ideia de que os alunos não são todos iguais e que por isso não aprendem todos da mesma maneira, ou não beneficiam de igual modo das mesmas abordagens pedagógicas, é relativamente consensual. O que já não é tão consensual é a identificação das principais diferenças que os caracterizam, e o modo como essas diferenças afetam a aprendizagem. Um dos conceitos que gera alguma controvérsia, sobretudo porque não se chegou ainda a uma definição completamente aceite pelos diversos investigadores nesta área, é o conceito de estilo de aprendizagem.

De acordo com Sternberg & Grigorenko (2001), a investigação sobre os estilos de aprendizagem perdeu interesse durante alguns anos. Uma das razões apontadas é a dificuldade em definir o conceito de estilos de aprendizagem que facilmente se confunde com capacidades ou personalidade. Contudo, o interesse pelos estilos de aprendizagem perspectiva-se novamente como área de investigação a desenvolver. Num contexto em que a população estudantil é muito diversificada, torna-se

importante conhecer os estilos de aprendizagem dos alunos como um contributo para melhor adequar a intervenção do professor.

A figura 4.1, de acordo com Renzulli & Dai (2001:24), representa os fatores que estão presentes no ato de aprender. No que diz respeito ao aluno, são identificados os fatores: capacidades, interesses e estilos de aprendizagem.

Renzulli & Dai (2001:37-38) explicam que:

Constructs of abilities, interests and styles represent our understanding of various cognitive, affective and conative aspects of human functioning in general and learning in particular (Snow, 1992). Human beings function as a whole not, as a list of variables, and an overlapping of these constructs becomes almost inevitable. Different aspects of human functioning are so intricately related that it is virtually impossible to get a pure measure of one aspect without being confounded by others (see Messick 1984, 1994). Also abilities, interests and styles are so closely tied to specific situations and contexts that they can best be understood in the contexts in which they manifest themselves.

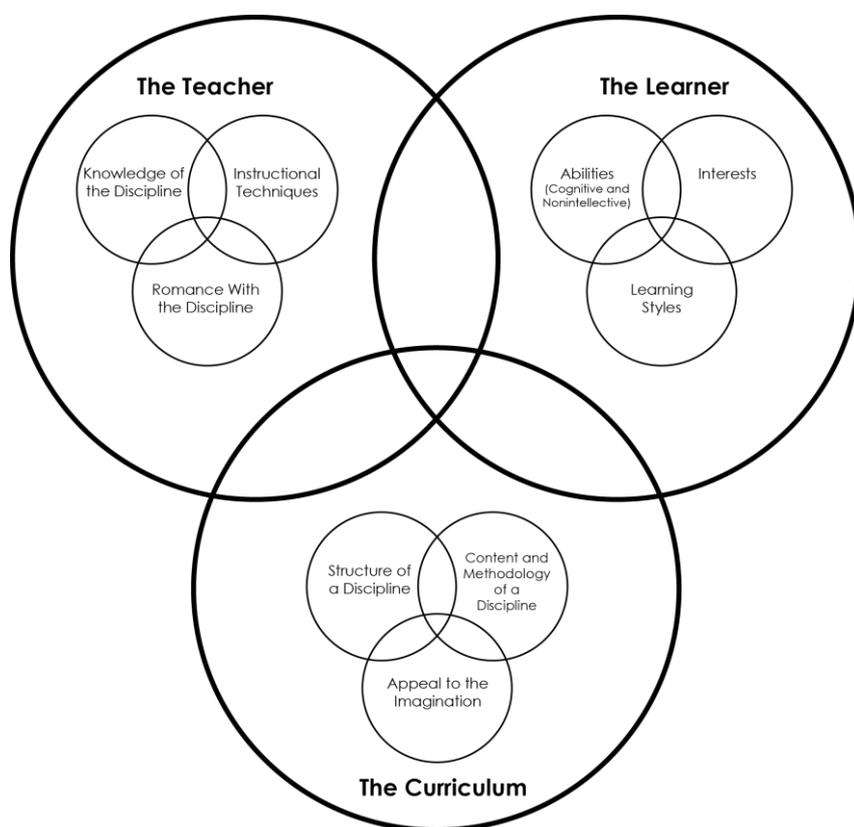


Figura 4.1 Representação gráfica do ato de aprender. Renzulli & Dai (2001:24)

Dörnyei (2005:121) cita Reid (1995) para apresentar uma definição geral do que se entende por estilo de aprendizagem, “an individual’s natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing and retaining new information and skills”. Dörnyei comenta também que o conceito de estilo de aprendizagem “(...) represents a profile of the individual’s approach to learning, a blueprint of the habitual or preferred way the individual perceives, interacts with, and responds to the learning environment.”

Ehrman (1996:49) também considera que:

Learning styles are broad preferences for going about the business of learning. They are general characteristics, rather than specific behaviours. They are made concrete ("realized") by specific learning strategies. A few students know a lot about how they learn, and they may tell you something such as, "I'm a very visual learner, "or "I prefer to learn the rule first, then look at examples, before I use it". For most students, however, we discover their learning styles by making inferences from their descriptions or our observations of their preferred ways of going about the learning task, that is, from their preferred learning strategies.

Por sua vez, Brown (2007:119) define estilo do seguinte modo:

Styles are those general characteristics of intellectual functioning (and personality type, as well) that especially pertain to you as an individual, that differentiate you from someone else. For example you might be more visually oriented, more tolerant of ambiguity, or more reflective than someone else – these would be styles that characterize a general pattern in your thinking or feeling. So styles vary across individuals.

Sternberg & Grigorenko (2001) explicam que o conceito de estilo, no âmbito da Psicologia, foi formalmente apresentado por Allport (1937)

como um meio de identificar tipos de personalidade distintos ou tipos de comportamento. Essa conceção de estilo foi influenciada pela teoria dos tipos psicológicos de Jung. Desde então, o termo estilo tem sido utilizado com algumas variações de significado. No entanto, há uma definição base que se mantém: "(...) habitual patterns or preferred ways of doing something (e.g., thinking, learning, teaching) that are consistent over long periods of time and across many areas of activity" (Sternberg & Grigorenko, 2001:2)

Por outro lado, há também o conceito de estilo cognitivo que, por vezes, se confunde com o conceito de estilo de aprendizagem. Continuando com Sternberg & Grigorenko (2001), estes autores consideram que o conceito de estilo cognitivo é mais específico. Foi desenvolvido no domínio da psicologia cognitiva relativamente à investigação sobre resolução de problemas e capacidades sensoriais e perceptivas e refere-se ao modo como os indivíduos processam a informação.

Sternberg & Grigorenko (2001) explicam que a dificuldade em definir a natureza dos estilos de aprendizagem prende-se com o facto de alguns estilos terem semelhanças com estratégias e ou capacidades. Dizem-nos também que alguns autores situam os estilos de aprendizagem numa área transversal entre a inteligência e a personalidade. Brown (2007:120) também situa os estilos de aprendizagem num cruzamento de mais do que um domínio:

Learning styles mediate between emotion and cognition, as you will soon discover. For example, a reflective style invariably grows out of a reflective personality or a reflective mood. An impulsive style, on the other hand, usually arises out of an impulsive emotional state. People's styles are determined by the way they internalize their

total environment, and since that internalization process is not strictly cognitive, we find that physical, affective, and cognitive domains merge in learning styles.

Alguns estilos ou dimensões dos estilos são muito “ próximos” de aspetos do funcionamento cognitivo, ou seja, estão relacionados com o modo como percebemos o que nos rodeia, como aprendemos e como pensamos. É o caso do binómio dependência de campo-independência de campo (*field-dependence-field-independence*). Outro exemplo é o binómio nivelador- diferenciador (*leveling – sharpening*) que se refere à tendência para perceber várias coisas diferentes como iguais ou semelhantes ou o seu contrário que se refere à tendência para identificar diferenças em coisas que são aparentemente iguais. Para considerarmos estas tendências como estilos, temos de as ver como preferências e não como capacidades (Sternberg & Grigorenko, 2001).

Por vezes verifica-se a tendência de aproximar os estilos às capacidades e a tendência para os considerar melhores ou piores no sentido em que determinados estilos são correlacionados com o conseguir obter determinado resultado melhor ou pior. Não é suposto os estilos serem considerados melhores ou piores, mas sim serem diferentes maneiras de aprender, de chegar a um determinado resultado. (Sternberg & Grigorenko, 2001:13).

Uma outra abordagem à compreensão dos estilos de aprendizagem é a dos estudos sobre a personalidade. A teoria dos tipos psicológicos que deriva do trabalho de Carl Jung, segundo interpretação de Myers and Myers (1980), citado em Sternberg & Grigorenko (2001), considera 4 distinções básicas: Extroversão/Introversão - a relação com outras pessoas; Intuitiva/Sensing - a percepção; Thinking/Feeling - judgement e

Perceptive/Judging - interpretação da informação. A combinação destas 4 dimensões produz 16 tipos de personalidade.

De acordo com esta teoria, os estilos são medidos pelo questionário *Myers-Briggs Type Indicator*, que é um teste muito semelhante a um inventário de traços de personalidade, de acordo com Dörnyei (2005). Do mesmo modo que numa abordagem cognitiva os estilos se aproximam bastante de capacidades, numa abordagem na perspectiva das teorias da personalidade, confundem-se ou aproximam-se de traços de personalidade.

Embora os vários autores/teóricos reconheçam que os estilos possam variar conforme as tarefas e situações, estas teorias tendem a "tipificar"/classificar as pessoas como pertencendo a um determinado tipo. No entanto, as pessoas são mais flexíveis do que os psicólogos e as teorias psicológicas querem determinar.

4.3 Estudos sobre estilos de aprendizagem.

As definições de estilo de aprendizagem anteriormente referidas partilham a ideia de que se trata de um conjunto de preferências pessoais relativamente ao modo como se aborda e processa a informação. As diferenças surgem, sobretudo, pelo facto de vários autores, considerando que os estilos integram múltiplas dimensões, proporem diferentes descrições dessas dimensões, ou mesmo dimensões diferentes.

Para além da dificuldade em concordar com uma definição de estilos de aprendizagem, outro problema é a questão da escolha dos instrumentos para os avaliar. No contexto português, verifica-se ainda uma dificuldade acrescida, que é a ausência de validação dos instrumentos construídos originalmente para outros contextos que não o português.

Os estilos de aprendizagem são considerados características mais ou menos estáveis nos adultos. Por outro lado, Dörnyei & Skehan (2003) e Brown (2007) sublinham a flexibilidade e a capacidade de adaptação consoante as circunstâncias e o contexto. Desse modo, o mesmo indivíduo pode ter comportamentos que correspondam a mais do que um estilo de aprendizagem se a situação o exigir.

De acordo com Brown (2007:120), com o objetivo de explicar o que são estilos de aprendizagem, quer no âmbito de estudos em psicologia, quer no âmbito de estudos em educação, foram identificados vários fatores que contribuem para essa definição: "(...) a very long list of just about of every imaginable sensory, communicative, cultural, affective, cognitive and intellectual factor would emerge".

As dimensões dos estilos de aprendizagem identificadas apresentam-se normalmente como dicotomias que oscilam entre dois polos opostos. Contudo, os alunos por vezes não manifestam apenas exemplos de preferências que se classificam claramente num polo ou no outro. Podem, por exemplo, manifestar preferências associadas aos dois polos, embora em graus diferentes, ou preferir um estilo que corresponda a uma posição intermédia entre os dois polos opostos.

Kolb (1984), citado em Dörnyei (2005), apresenta um constructo de estilos de aprendizagem que articula duas dimensões principais: pensamento concreto por oposição ao pensamento abstrato e processamento de informação ativo versus refletivo. A partir da articulação destas duas dimensões, Kolb identifica quatro estilos de aprendizagem:

Divergente (concreto e refletivo)

Convergente (abstrato e ativo)

Assimilador (abstrato e refletivo)

Acomodador (concreto e ativo)

O instrumento para determinar o estilo dominante chama-se Inventário de estilos de aprendizagem (Learning Style Inventory,LSI)

No âmbito da aprendizagem de línguas, um dos primeiros instrumentos para medir os estilos de aprendizagem foi o *Reid's Perceptual Learning Style Preference Questionnaire* de 1995. Este questionário prevê seis preferências perceptuais: visual, auditivo, cinestésico, tátil, aprendizagem de grupo e aprendizagem individual.

Ehrmann & Leaver (2002a) propõem *The Ehrmann & Leaver Learning Styles Questionnaire*. Este questionário é o instrumento utilizado no presente estudo e vai ser apresentado mais pormenorizadamente na secção seguinte.

4.4 O constructo sobre estilos de aprendizagem de Ehrman & Leaver

Ehrman & Leaver (2002a, 2003) e Leaver, Ehrman & Shekhtman (2005) desenvolveram um sistema para construir o perfil de aprendizagem dos alunos/aprendentes, numa tentativa para melhorar as abordagens existentes ao estudo dos estilos cognitivos. Para estes autores, o conceito de estilo cognitivo é uma categoria mais específica de estilo de aprendizagem e refere-se concretamente ao modo como processamos a informação e a experiência. Em situações de aprendizagem, os estilos cognitivos influenciam o modo como preferimos aprender e ser ensinados. O modelo E&L, como é referido, consiste num constructo de ordem mais geral (superordinate) que inclui dois polos opostos chamados *synopsis-ectasis* e dez subescalas que se referem a dez dimensões de estilos cognitivos, conforme se apresenta na tabela 4.1.

SYNOPSIS	ECTASIS
Sensibilidade ao campo (<i>Field sensitivity</i>)	Insensibilidade ao campo (<i>Field insensitivity</i>)
Independência de campo (<i>Field independence</i>)	Dependência de campo (<i>Field dependence</i>)
Aleatório (<i>Random - non-linear</i>)	Sequencial (<i>Sequential- linear</i>)
Global (<i>Global</i>)	Particular (<i>Particular</i>)
Indutivo (<i>Inductive</i>)	Dedutivo (<i>Deductive</i>)
Sintético (<i>Synthesis</i>)	Analítico (<i>Analysis</i>)
Analógico (<i>Analogue</i>)	Digital (<i>Digital</i>)
Concreto (<i>Concrete - experiential</i>)	Abstrato (<i>Abstract - theoretical</i>)
Nivelador (<i>Levelling</i>)	Diferenciador (<i>Sharpening</i>)
Impulsivo (<i>Impulsive</i>)	Refletivo (<i>Reflective</i>)

Tabela 4.1 – Subescalas do constructo E&L (Ehrman & Leaver, 2003)

O constructo de E&L organiza dimensões de estilos que já existiam anteriormente de forma avulsa num esquema organizado caracterizado pelos dois polos opostos *ectasis* e *synopsis*, que funcionam como guarda-chuva para albergar os conceitos mais estreitos representados pelas subescalas.

A Figura 4.2 mostra um exemplo da grelha com os resultados da aplicação do constructo E&L (Ehrman & Leaver, 2003) apresentado por Dörnyei (2005:151).

Name: XY ID Code: 0000									
Synoptic					Ectenic				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Field Sensitive						X			
Field Indep.		X							
Random				X					
Global						X			
Inductive						X			
Synthetic						X			
Analogue				X					
Concrete		X							
Leveling			X						
Impulsive			X						
	5	4	3	2	1	2	3	4	5
									Field Insens.
									Field Dep.
									Sequential
									Particular
									Deductive
									Analytic
									Digital
									Abstract
									Sharpening
									Reflective

Figura 4.2 – Grelha com os resultados do constructo E&L (Ehrman & Leaver, 2003)

A designação dos polos opostos *synopsis*, *ectasis* utiliza termos gregos para se referir ao grau de controlo consciente da aprendizagem por parte do aprendiz – “the degree of conscious control of learning desired or needed” (Ehrman & Leaver, 2003). *Synopsis* refere-se a um processo que é holístico e *ectasis* a um processo que é pormenorizado. Leaver, Ehrman & Shekhtman (2005:70) explicam que “In foreign-language learning, synoptic learning is reliant on intuition and subconscious control whereas ectenic learning generally occurs under the conscious control of the learner”.

Cada um dos opostos ecténico (*ectenic*) e sinóptico (*synoptic*) referem-se ao grau de controlo consciente da aprendizagem. Subdividem-se ainda em dez dimensões com conceitos também opostos, como se pode ver na

figura 4.2. As subescalas agrupam várias dimensões do conceito de estilo cognitivo, algumas já abordadas por outros autores e outras definidas pela primeira vez por Ehrman & Leaver (2002a, 2003).

Como resultado do questionário, cada indivíduo terá uma maioria de dimensões de âmbito ecténico ou de âmbito sinóptico, podendo haver casos mistos. A aprendizagem sinóptica baseia-se na intuição e no controlo subconsciente, enquanto a aprendizagem ecténica geralmente ocorre sob o controlo consciente do aluno.

Segue-se a explicação sucinta das dez dimensões:

Independência/dependência de campo (field Independence/field dependence) - Esta dimensão refere-se a um conceito que já é bastante conhecido na literatura sobre os estilos de aprendizagem (Witkin & Goodenough, 1981, citado em Leaver, Ehrman & Shekhtman (2005). Normalmente, verifica-se esta preferência através de um teste que procura perceber com que rapidez se consegue encontrar uma figura geométrica simples no meio de uma imagem mais complexa. Quanto mais rapidamente se conseguir encontrar a figura escondida na imagem, maior é o grau de independência de campo.

Assim, podemos dizer que:

Independência de campo – Preferência por centrar-se num pormenor, separando-o do contexto onde este surge. No âmbito da aprendizagem de uma língua, por exemplo, o aluno tomará consciência das formas do plural quando as encontra num determinado texto, sem precisar que lhe chamem a atenção para elas.

Dependência de campo – Dependência do contexto, sem seleccionar o que é mais importante. Poderá preferir que lhe indiquem o que é mais importante nesse contexto geral. No âmbito da aprendizagem duma língua, o aluno prefere que lhe expliquem e sistematizem as formas do plural, antes de as tentar inferir.

Sensibilidade ao campo (field sensitivity) - Preferência por trabalhar com material em contexto. Pode-se comparar a uma luz que ilumina a cena toda e não apenas um pormenor. Importância ou tomada de consciência do contexto global em que surge um aspeto particular para a compreensão e a aprendizagem.

Insensibilidade ao campo (field insensitivity) – O contexto global tem pouca ou nenhuma importância e a preferência vai para estudar aspetos de língua isolados, como regras de gramática ou itens de vocabulário.

Aleatório/sequencial (Random/sequential) – Esta dimensão refere-se ao grau de organização externa que um aluno prefere e baseia-se numa escala que Gregorc (1982), citado em Leaver, Ehrman & Shekhtman (2005), contempla no seu modelo de estilos de aprendizagem.

Aleatório – não linear - Preferência por determinar as suas próprias sequências de aprendizagem. Estes alunos poderão considerar aborrecidas as tarefas que definam passo a passo o que fazer.

Sequencial - linear – Preferência por aprender seguindo um percurso bem estabelecido. Os alunos não gostam de atividades pouco guiadas. Estes alunos poderão sentir-se perdidos, por exemplo, perante um *site* da web sem perguntas orientadoras para o explorar.

Global/particular (Global/particular) – Esta dimensão foi sugerida pela primeira vez por Ehrman & Leaver (1997), citado por Leaver, Ehrman & Shekhtman (2005). Refere-se ao modo de processamento da informação.

Global – O modo de processamento global centra-se no total da informação em primeiro lugar e daí parte para os pormenores, seguindo uma abordagem “top down”. Informalmente, podemos dizer que estes alunos veem primeiro a floresta e só depois as árvores.

Particular – O modo de processamento particular centra-se em primeiro lugar nos pormenores e progride para o sentido geral, seguindo uma

abordagem "bottom up". Contrariamente aos anteriores, estes alunos dão atenção às particularidades das árvores e só depois veem a floresta.

Indutivo/dedutivo (Inductive/deductive) – Esta dimensão refere-se a conceitos usados pela primeira vez no campo da lógica por Pierce (1878), citado por Leaver, Ehrman & Shekhtman (2005), para indicar a diferença entre formular hipóteses a partir de exemplos e dar exemplos para as ilustrar.

Indutivo – Preferência por partir de casos concretos e exemplos para chegar a generalizações e teorias. No âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, a indução significa utilizar exemplos para chegar às regras. Os alunos indutivos formam hipóteses e depois testam-nas. Gostam de ver vários exemplos para intuir a regra.

Dedutivo – Preferência por partir de regras e teorias e aplicá-las a casos concretos. No âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras, a dedução significa utilizar regras para compreender exemplos. Os alunos dedutivos estudam as regras e depois praticam a sua aplicação a exemplos.

Sintético/analítico (Synthetic/analytic) – Esta dimensão refere-se ao tipo de processamento que envolve a preferência por estruturar várias partes para formar um todo ou, pelo contrário, desmontar um todo em partes. Estes conceitos surgiram no âmbito da filosofia (Kant, 1781/1998, citado por Leaver, Ehrman & Shekhtman, 2005).

Sintético – Preferência por organizar informação de várias fontes e construir unidades de sentido mais completas. No contexto de aprendizagem de línguas, esta preferência leva o aluno, por exemplo, a integrar palavras novas em frases ou parágrafos para melhor as recordar, ou a reescrever uma história a partir de um ponto de vista diferente, utilizando nova informação retirada de um texto lido.

Analítico – Preferência por “desmontar” uma unidade complexa nas suas partes constituintes. No contexto de aprendizagem de línguas, esta preferência leva o aluno, por exemplo, a preferir analisar palavras novas para compreender que elementos as constituem, tais como radicais ou afixos.

Analógico/digital (Analogue/Digital) – Esta dimensão foi apresentada por Ehrman & Leaver (2003) e não surge anteriormente referida na literatura sobre estilos de aprendizagem. Os termos foram adaptados de Smith & Berg (1987), citados em Ehrman & Leaver (2003), que se referiam a sistemas de processamento de telefones e computadores. Para explicar estes dois modos de processamento, as autoras utilizam o exemplo dos relógios analógicos e digitais. O relógio tradicional, analógico, utiliza uma metáfora, números num círculo para representar o tempo que é um conceito quantitativo. Por outro lado, um relógio digital apresenta uma representação literal da passagem do tempo.

Analógico – Preferência por uma aprendizagem em contexto significativo. Os alunos gostam de histórias, analogias e metáforas. Usam estratégias como a associação e a elaboração.

Digital – Preferência por uma abordagem literal à informação, sem procurar sentidos mais profundos ou conotativos.

Concreto/abstrato (Concrete/abstract) – Esta dimensão foi sugerida por Gregorc (1982), citado por Leaver, Ehrman & Shekhtman (2005). Refere-se à quantidade de atividades práticas que um aluno prefere.

Concreto- Preferência por atividades práticas, aprendizagem através da experiência. Por exemplo, utilizar a língua para um fim concreto, em vez de falar apenas de regras gramaticais. Alguns exemplos de atividades adequadas a esta preferência podem ser as visitas de estudo, os *role-plays* e os jogos.

Abstrato- Preferência pela discussão de tópicos abstratos e atenção à correção gramatical, não havendo muito interesse no uso da língua em contextos comunicativos.

Nivelador/diferenciador (*Leveling/sharpening*) – Estas subescalas referem-se a uma diferença importante no processamento cognitivo que influencia o modo como os alunos identificam, guardam e recordam a informação, de acordo com Holzman & Gardner (1959) e Messick (1984), citados por Leaver, Ehrman & Shekhtman (2005).

Nivelador- Tendência para não dar importância às diferenças e tendência para generalizar demasiado.

Diferenciador- Facilidade em distinguir pequenas diferenças, tais como aspetos gramaticais e lexicais distintos.

Impulsivo /refletivo (*Impulsive/reflective*) – Esta dimensão dos estilos de aprendizagem é relevante num contexto de sala de aula. Refere-se à rapidez e modo de processamento de uma resposta a um estímulo cognitivo de acordo com Messick (1984), citado por Leaver, Ehrman & Shekhtman (2005).

Impulsivo- Tendência para responder rapidamente a uma tarefa, por vezes descurando a correção.

Refletivo- Preferência por pensar primeiro e só depois responder, beneficiando de um pensamento mais complexo que leva normalmente a respostas corretas.

Para operacionalizar estes conceitos sobre estilos cognitivos, foi desenvolvido um instrumento, o Questionário de Estilos de Aprendizagem de Ehrman & Leaver (*Ehrman & Leaver Learning Styles Questionnaire*, 2002a). O questionário inclui três itens para cada subescala, num total de trinta perguntas.

Este modelo tem sido utilizado nos Estados Unidos para diagnóstico e aconselhamento de alunos de línguas, adultos, no *Foreign Service Institute*, integrado na bateria de questionários aplicada aos participantes no *Learning Consultation Service* desse instituto, no *National Foreign Language Center* e, no Canadá, no *Canadian Foreign Service Institute*.

O constructo E&L fornece um conjunto de dados que permite desenhar um perfil contendo informação pormenorizada e personalizada acerca de cada aluno. Essa informação possibilita a comparação entre vários alunos e também uma eventual evolução ao longo do tempo.

O questionário sobre os estilos de aprendizagem de Ehrman & Leaver (2002a) é utilizado com outros instrumentos que recolhem vários dados, de modo a construir um perfil de aprendente. Entre esses outros instrumentos destacam-se um teste sobre as competências linguísticas, questionários sobre dados biográficos, sobre a experiência de aprendizagem de línguas do aluno e a sua motivação e estratégias utilizadas. Há ainda uma entrevista. Os autores do questionário Ehrman & Leaver (2003:411) explicam que:

The E&L construct offers a rich variety of information about language learners and language learning. It is useful alone, but even more so in tandem with other information, especially that which comes from discussions and interviews with students that add value, because they permit the interviewer and the learner to discuss unusual or apparently contradictory profiles and make sense of them in the learner's current context.

O questionário E&L utiliza informação, relatada pelos próprios respondentes (sel-reported) sobre o seu comportamento, para determinar as preferências de estilo cognitivo.

Capítulo 5

Metodología

Capítulo 5 – Metodologia

5.1 Introdução

Este capítulo apresenta a metodologia adotada nesta investigação e está organizado em dez secções. Na primeira parte do capítulo, caracteriza-se o problema de investigação e são equacionadas as questões de investigação e os objetivos. Seguidamente apresenta-se o projeto *Images of Britain and the British*, um hiperdocumento de flexibilidade cognitiva desenvolvido para ser utilizado no ambiente de aprendizagem *DidaktosOnLine*. São também apresentados os participantes, os resultados do questionário de identificação e a organização do estudo.

Na parte final do capítulo, são definidos os instrumentos de recolha de dados utilizados no estudo e os procedimentos de tratamento dos dados recolhidos.

5.2 Caracterização do problema de investigação e tipo de estudo

Retomando a apresentação feita no capítulo 1- Introdução, o estudo que realizámos, no âmbito da Didática do Inglês, pretendeu centrar-se na análise da compreensão do texto escrito num ambiente de aprendizagem hipermédia, o DOL.

A investigação que realizámos é um estudo de caso. A escolha deste tipo de investigação pareceu-nos adequada, atendendo a que estudámos dois pequenos grupos de participantes, os alunos da turma do 1.º ano do curso de Ciências da Comunicação, em dois anos letivos seguidos.

De acordo com Stake (1995:xii), "Case Study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances." Deste modo, o objetivo geral deste estudo é analisar a compreensão de textos escritos em Inglês, língua estrangeira, em ambiente de aprendizagem digital, com um enfoque nas características individuais dos alunos. O ambiente de aprendizagem utilizado é a plataforma *DidaktosOnLine* (Moreira et al., 2005).

Os alunos desenvolveram as atividades propostas no contexto de sala de aula. Em primeiro lugar, procedemos à sua caracterização relativamente aos conhecimentos de língua inglesa, estilos de aprendizagem e preferências epistémicas.

Seguidamente, consultaram o hiperdocumento e desenvolveram tarefas de compreensão de leitura. Deste modo, pretendemos compreender como utilizam o DOL para estudar uma unidade didática sobre um conteúdo do programa e também saber que avaliação fazem deste ambiente de aprendizagem.

Referindo-se ao potencial que o estudo de caso pode trazer à investigação em Tecnologia Educativa, Coutinho e Chaves (2002: 230) salientam:

(...) o caso, por exemplo, dos 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.

O estudo que desenvolvemos, centrando-se num grupo de alunos que utilizam a plataforma *DidaktosOnLine* no contexto de sala de aula, vem assim responder à necessidade de investigação identificada por Coutinho e Chaves (2002) e dar um pequeno contributo para alargar o conhecimento sobre a utilização dos novos ambientes virtuais de aprendizagem.

Quanto à perspectiva escolhida, que valoriza a importância das características individuais dos participantes no estudo, nomeadamente os estilos de aprendizagem, segue uma linha de pensamento que efetivamente destaca a importância do leitor (Tierney (2009)).

5.3 Questões de investigação

Este estudo pretendeu recolher dados que permitam responder às seguintes questões:

1 – Que influência têm as seguintes características do *design* do hiperdocumento na compreensão dos textos do projeto *Images of Britain and the British*:

1.1 Os recursos, imagens, vídeos, gráficos, outros textos, etc., associados ao texto do minicaso;

1.2 A informação apresentada nas secções descrição, contexto e atividades;

1.3 A indexação dos temas;

1.4 As travessias temáticas, implementadas através das sequências;

1.5 Os comentários temáticos.

2 – Que influência têm as seguintes características dos participantes no estudo, na compreensão dos textos do projeto *Images of Britain and the British*:

2.1 Nível de conhecimentos de língua inglesa;

2.2 Estilos de aprendizagem;

2.3 Preferências epistémicas (Moreira, 1996);

2.4 Experiência de leitor/gosto pela leitura, quer em língua materna, quer em inglês;

2.5 Conhecimento prévio sobre o tema em estudo.

3 - Qual a opinião dos participantes no estudo relativamente à utilização do *DidaktosOnLine* para aceder aos documentos e estudar o hiperdocumento *Images of Britain and the British*?

4 – Qual a relação entre as características dos participantes e a opinião dos mesmos sobre o hiperdocumento e entre esta opinião e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final?

5.4 Objetivos

1 – Avaliar a importância das características do *design* do hiperdocumento na compreensão de textos escritos integrados num hiperdocumento desenvolvido com a plataforma *DidaktosOnLine*;

2 – Avaliar a importância das características dos participantes no estudo na compreensão dos textos escritos integrados num hiperdocumento desenvolvido com a plataforma *DidaktosOnLine*;

3 - Analisar a opinião dos participantes no estudo relativamente à utilização do *DidaktosOnLine* para aceder a documentos e estudar um tema do programa;

4 – Determinar as relações entre as características dos participantes e a opinião dos mesmos sobre o hiperdocumento e entre esta opinião e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final;

5.5 O projeto *Images of Britain and the British*

Este projeto tem como tema geral aspetos da sociedade britânica na atualidade. O tema faz parte dos conteúdos do programa da unidade curricular de Língua Estrangeira I - Inglês, do 1.º ano do curso de Ciências da Comunicação da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. O estudo desta temática enquadra-se no âmbito do desenvolvimento da dimensão sociocultural/intercultural, de acordo com a abordagem proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das línguas (2001) e com as propostas mais recentes de, por exemplo, Byram (2009), conforme referimos na secção 2.6 do capítulo 2.

As características de um país e a identidade dos seus habitantes não são fáceis de identificar e descrever e passam facilmente por uma visão estereotipada e redutora. Aitch (2008:1) refere-se a esta dificuldade na introdução do seu livro dedicado a estas questões:

Whether we see ourselves in the misty mornings of George Orwell's describing, Bill Bryson's fondly mocking words, the photographs of Martin Parr or the characters of *Little Britain*, we Brits are always looking to work out who we are and to maintain our idea of what it is to be British. As an island race, this identity is of paramount importance to us, and one that we have literally fought to maintain over the years. Yet, ask any group of Britons what the ideas, characteristics or items that define the nation are and you will get myriad different answers. It could be fish and chips, a sense of fair play or simply the ability to form an orderly queue at the drop of a hat. Though those questioned are

just as likely to pick up on our love of tea, our complete disdain for the metric system or our ability to rattle on endlessly about the weather. Whatever Britain is, it does not stay the same for long. We know what we like and we love our traditions, but we are also endlessly adaptable and willing to give things a go. How else do you explain the success of chicken tika massala or dado rails?

Conforme Aitch (2008) refere na citação acima, estas características de um país não são estáticas, pelo contrário estão em permanente evolução. É importante ter a percepção deste facto, mas isso não constitui um obstáculo ao seu estudo, até porque o ritmo a que as mudanças ocorrem não impede o estudo das características de um país e de um povo.

A figura 5.1 ilustra o texto de apresentação do projeto *Images of Britain and the British*. Quando acedemos ao *DidaktosOnLine* e pretendemos procurar um projeto, temos de escolher qual a secção onde se encontra, neste caso é ensino superior (ES). A lista de projetos em cada secção prevê não apenas o título do projeto, mas também um pequeno texto de apresentação que dá uma ideia dos conteúdos desenvolvidos.

Projecto	Coordenador
Images of Britain and the British	Maria Isabel Mendonça Orega
Descrição	
<p>Este projecto pretende apresentar diversas facetas dos britânicos e da sociedade britânica actual, recorrendo a vários textos e outros documentos que realçam perspectivas diferentes. Combinando, por exemplo, informação factual, artigos de opinião recentes, ou excertos de filmes, tentamos contribuir para um conhecimento mais aprofundado desta realidade, de modo a ultrapassar uma visão estereotipada, que ainda é a mais conhecida.</p>	
Instituição Escola Superior de Educação, Universidade do Algarve	

Figura 5.1 – Texto de apresentação do projeto *Images of Britain and the British*

O projeto *Images of Britain and the British* é um hiperdocumento constituído pelos seguintes casos:

- 1 – Places and peoples (composto por oito minicasos)
- 2 – Who are the British? (composto por oito minicasos)
- 3 – Language (composto por seis minicasos)
- 4 – Common views on the British (composto por três minicasos)
- 5 – Attitudes (composto por sete minicasos)
- 6 – Food and Drink (composto por oito minicasos)
- 7 – Housing (composto por sete minicasos)

Os quadros seguintes explicam a organização de cada caso, assim como os recursos associados a cada minicaso. Vários minicasos não têm recursos associados, sendo constituídos apenas por um texto. Decidimos construir alguns minicasos assim, de modo a que os participantes pudessem comparar com os minicasos com recursos e avaliar o seu papel e contributo para a compreensão dos textos. O questionário de opinião contém uma pergunta sobre a importância dos recursos, ver capítulo 5, secção 5.9.9, e capítulo 6, secção 6.4.2 Na entrevista é também abordada a importância atribuída aos recursos. O hiperdocumento está disponível no endereço <http://didaktos.ua.pt>, na secção **ES**, relativa ao Ensino Superior, e é acessível através da password **orega**.

Caso 1 – Places and Peoples	Recursos					
Minicasos	Áudio	Vídeo	Textos	Mapas	Imagens	Gráficos
Country and People			x	x		
The four nations					x	
Geographical identity						x
British Unity in Diversity						
The rural ideal					x	
Villages						
Cities and Towns						x
The north south divide				x		

Quadro 5.1 – Organização do Caso 1 - *Places and Peoples*

Caso 2 – Who are the British?	Recursos					
Minicazos	Áudio	Vídeo	Textos	Mapas	Imagens	Gráficos
A sense of identity						
The importance of not being English			x			
Believing in Britain			x			
Ethnic identity: the non-native British						x
'True born Englishmen' and other lies						
The problem with abroad					x	
On ceasing to be an island						
Riven by class and no social mobility- Britain in 2007						

Quadro 5.2 – Organização do Caso 2 – *Who are the British?*

Caso 3 – Language	Recursos					
Minicaseos	Áudio	Vídeo	Textos	Mapas	Imagens	Gráficos
The fine distinctions of speech						
Varieties of English						
Accents of English		x				
Class					x	
Native languages in the Uk						
The Welsh language					x	x

Quadro 5.3 – Organização do Caso 3 - Language

Caso 4 – Common views on the British	Recursos					
Minicaseos	Áudio	Vídeo	Textos	Mapas	Imagens	Gráficos
Seven ways to annoy the Scots					x	
What Americans think of the British		x				
Neighbours						

Quadro 5.4 – Organização do Caso 4 – Common Views on the British.

Caso 5 – Atitudes	Recursos					
Minicaseos	Áudio	Vídeo	Textos	Mapas	Imagens	Gráficos
Attitudes to foreigners		x				
Attitudes to foreign food		x				
Nostalgia and modernity						
Being different						
The love of nature						
The love of animals						
Formality and informality						

Quadro 5.5 – Organização do Caso 5 – Atitudes.

Caso 6 - Food and drink	Recursos					
Minicaseos	Áudio	Vídeo	Textos	Mapas	Imagens	Gráficos
'Good Table Manners'						
Attitudes to food						
Food – Part One					x	
Food – Part Two						
Alcohol						
Pubs				x	x	
Last Orders				x		
The drinking ban						

Quadro 5.6 – Organização do Caso 6– Food and Drink.

Caso 7 - Housing	Recursos					
Minicaseos	Áudio	Vídeo	Textos	Mapas	Imagens	Gráficos
Houses not flats					x	
The importance of Home						
The most desirable home					x	
Other types of houses					x	
Individuality and conformity						
Interiors: The importance of cosiness						
Homelessness						x

Quadro 5.7 – Organização do Caso 7– Housing.

Os temas abordados nos sete casos são os seguintes:

- 1 – Identity(ies)
- 2 – Stereotypes
- 3 – Unity and diversity
- 4 – Britishness
- 5 – Multiculturalism
- 6 – Tradition
- 7 – Conservatism
- 8 – Modernity

- 9 – The love of 'privacy'
- 10 – The importance of social class
- 11 – Nostalgia of the country
- 12 – Insularity
- 13 – Urban society
- 14 – Contrasts

A escolha dos textos que constituem os minicase e a definição dos temas aplicados a cada minicase apresentam uma certa sobreposição, conforme Spiro *et al.* (1988) e Spiro & Jehng (1990) advogam como princípio para desenvolver a flexibilidade cognitiva.

Os Quadros 5.8 e 5.9 apresentam a matriz conceptual do hiperdocumento *Images of Britain and the British*. A matriz permite ver os cruzamentos entre os minicase e os temas, o que funciona como base das sequências especiais que foram desenvolvidas no projeto.

Casos	1 - Places and peoples								2 - Who are the British?								3 - Language					
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6
Minicazos																						
Temas																						
Identity(ies)	x		x	x				x	x	x	x	x	x		x	x				x	x	
Stereotypes								x				x	x		x	x						
Unity and diversity	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x
Britishness	x		x		x				x	x	x									x		
Multiculturalism												x	x									
Tradition					x	x															x	
Conservatism					x	x									x	x	x	x		x		
Modernity																						
The love of 'privacy'																						
The importance of social class																			x	x		
Nostalgia of the country					x	x	x															
Insularity															x	x						
Urban society							x															
Contrasts			x				x	x														

Quadro 5.8 - Matriz conceptual do hiperdocumento *Images of Britain and the British*, casos 1, 2 e 3.

Casos	4 - CVB			5 - Attitudes							6 - Food and Drink								7 - Housing									
	1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8		
Minicasos																												
Temas																												
Identity(ies)					x											x									x	x	x	
Stereotypes	x	x	x	x	x								x		x											x	x	x
Unity and diversity																				x	x	x	x	x				
Britishness					x										x	x												
Multiculturalism															x													
Tradition							x	x	x						x	x				x						x		
Conservatism					x	x		x	x	x										x							x	x
Modernity						x																						
The love of 'privacy'									x											x							x	
The importance of social class																												
Nostalgia of the country						x		x	x							x				x							x	
Insularity							x																					
Urban Society						x											x	x									x	
Contrasts						x										x	x	x									x	

Quadro 5.9 - Matriz conceptual do hiperdocumento *Images of Britain and the British*, casos 4, 5, 6, e 7.

The screenshot shows the DIDAKTOS online interface. At the top left is the logo 'DIDAKTOS on-line'. To the right is a login section with fields for 'Email:' and 'Password:', an 'ok' button, and links for 'Quero registar-me' and 'Recuperar password'. Below this is a navigation menu with items: Home, Disciplinas, Projectos, Glossário, Comunidade, Fóruns, Pesquisa, O Didaktos, FAQs, and Contactos. The main content area shows a breadcrumb trail: 'Places and Peoples' > '15-01-2007' > 'Maria Isabel Mendonça Orega'. Under 'Descrição do caso', there is a section for 'Mini-casos' with a list of sub-topics: 'Country and people', 'The four nations', 'Geographical identity', 'British Unity in Diversity', 'The rural ideal', 'Villages', 'Cities and Towns', and 'The north-south divide'. To the right, under 'Outros casos do autor', there is a list of related cases: 'Who are the British?', 'Language', 'Common views on the British? Common ideas about the British character and behaviour that...', 'Attitudes', 'Food and drink', and 'Housing'. Each item in this list has a '+' icon to its right.

Figura 5.2 A lista de minicasos do caso 1.

The screenshot shows the full page for the mini-case 'British Unity in Diversity'. The layout is similar to the previous screenshot. The breadcrumb trail is 'Places and Peoples' > '15-01-2007' > 'Maria Isabel Mendonça Orega' > 'British Unity in Diversity'. The main title is 'British Unity in Diversity'. Below the title is the author's name 'Mary Ann Sieghart' and the source '(The Times, 22 April 1995)'. The main text of the article is visible, starting with 'What is Britishness? Is it more than the sum of its parts - or less? Many Scots and not a few Welsh believe that Britishness is no more than a disguised version of Englishness. Exploring the question of national identity for the BBC, I have just visited three towns with the same name - one each in Scotland, Wales and England - to try to discover whether there is an overarching sense of identity that it still makes sense to call British. Nobody in Newport, Shropshire, (England), had a problem with Britishness. In Newport, Gwent, (Wales) some of the Welsh felt British, though others preferred to call themselves European. But it was in Newport-on-Tay, near'. To the right of the text is a 'Descrição' field containing a summary: 'This article from the newspaper The Times argues that there is still a Britain or United Kingdom with a distinctive British identity composed of common characteristics and values.' Below the text is a 'Temas' section with two tags: 'Identity(ies)' and 'Unity and diversity'.

Figura 5.3 - Página de rosto do minicaso *British Unity in Diversity* ; campo *Descrição* com informação relativa ao minicaso.

A figura 5.2 mostra a lista de minicasos do caso 1- *Places and Peoples*. Neste nível de navegação, temos também visível, no lado direito do ecrã, a lista dos restantes casos do hiperdocumento.

Seguem-se três figuras - 5.3, 5.4 e 5.5 - que mostram a organização do minicasos *British Unity in Diversity*, com a informação nos campos *descrição*, *contexto* e *atividades*.

The screenshot shows the user interface of the DIDAKTOS online platform. At the top left is the logo 'DIDAKTOS on-line'. To the right is a login section with fields for 'Email:' and 'Password:', and buttons for 'Quero registar-me' and 'Recuperar password'. Below this is a horizontal navigation menu with items: Home, Disciplinas, Projectos, Glossário, Comunidade, Fóruns, Pesquisa, O Didaktos, FAQs, and Contactos. The main content area has a breadcrumb trail: 'Places and Peoples' > '15-01-2007' > 'Maria Isabel Mendonça Orega' > 'British Unity in Diversity'. The title of the case is 'British Unity in Diversity'. Below the title is the author 'Mary Ann Sieghart' and the source '(The Times, 22 April 1995)'. The main text begins with 'What is Britishness? Is it more than the sum of its parts - or less? Many Scots and not a few Welsh believe that Britishness is no more than a disguised version of Englishness. Exploring the question of national identity for the BBC, I have just visited three towns with the same name - one each in Scotland, Wales and England - to try to discover whether there is an overarching sense of identity that it still makes sense to call British. Nobody in Newport, Shropshire, (England), had a problem with Britishness. In Newport, Gwent, (Wales) some of the Welsh felt British, though others preferred to call themselves European. But it was in Newport-on-Tay, near Dundee, (Scotland), that we found the greatest reluctance to sign up to a common identity of Britishness.' To the right of the main text is a 'Contexto' section with a scroll bar, containing the text: 'Britain or Great Britain, as a political unit and arguably as a nation, is a relatively recent union of older nations, Scotland, England, Wales and Ireland. Wales and England were formally joined in 1530s. The Act of Union of these two countries with Scotland created Great Britain in 1707. The United Kingdom, including Great Britain and Ireland was formed only in 1801.' Below the 'Contexto' section is a 'Temas' section with the following items: 'Identity(ies)' and 'Unity and diversity'.

Figura 5.4 - Página de rosto de um minicaso, com a secção *Contexto* visível.

Estas secções são importantes para contextualizar os minicasos e apresentar, de forma sucinta, informação relevante. A secção *descrição* apresenta o texto de forma resumida, indicando, por exemplo, de que obra foi retirado, no caso de se tratar de um excerto. A secção *contexto* enquadra o texto do minicaso, apresentando sucintamente as principais ideias do texto. Na secção *atividades*, incluem-se perguntas que orientam

a leitura e chamam a atenção dos leitores para aspetos relevantes do texto.

Quanto à indexação dos temas, destacam-se os que o texto desenvolve. Neste exemplo, não foram escritos os comentários temáticos, uma vez que decidimos registá-los apenas em alguns minicase. Deste modo, pensamos que é mais fácil comparar as duas situações, indexação de temas com e sem comentários temáticos, por forma a ajudar os participantes no estudo a compreender a importância desses comentários.

The screenshot shows the Didaktos online interface. At the top left is the logo 'DIDAKTOS on-line'. To the right is a login section with fields for 'Email:' and 'Password:', and buttons for 'Quero registar-me' and 'Recuperar password'. Below this is a navigation menu with items: Home, Disciplinas, Projectos, Glossário, Comunidade, Fóruns, Pesquisa, O Didaktos, FAQs, and Contactos. The main content area has a header with 'Places and Peoples', a date '15-01-2007', and the author 'Maria Isabel Mendonça Orega'. The title of the minicase is 'British Unity in Diversity'. Below the title is the author's name 'Mary Ann Sieghart' and the source '(The Times, 22 April 1995)'. The main text of the minicase discusses the concept of Britishness. To the right of the text is a sidebar with a section titled 'Temas' (Themes) containing 'Identity(ies)' and 'Unity and diversity'. There is also a link for 'Actividades' (Activities).

Figura 5.5 - Página de rosto de um minicase, com a secção *Actividades* visível.

Na figura 5.6, vemos um pormenor de um minicaso e a zona dos recursos associados. Os dois recursos são uma imagem e um gráfico. Na figura 5.7 observamos a fotografia associada ao minicaso. É possível visualizá-la num formato maior.

the people in wales probably do not consider themselves to be especially welsh at all. In the nineteenth century large numbers of Scottish, Irish and English people went to find work there, and today many English people still make their homes in Wales or have holiday houses there. As a result, a feeling of loyalty to Wales is often similar in nature to the fairly weak loyalties to particular geographical areas found throughout England (...) - it is regional rather than nationalistic.

However, there is one single highly-important symbol of Welsh identity - the Welsh language. Everybody in Wales can speak English, but it is not everybody's first language. For about 20% of the population (that's more than half a million people), the mother-tongue is Welsh. For these people Welsh identity obviously means more than just living in the region known as Wales. Moreover, in comparison to the other small minority languages of Europe, Welsh shows signs of continued vitality. Thanks to successive campaigns, the language receives a lot of public support. All children in Wales learn it at school, there are many local newspapers in Welsh, there is a Welsh television channel and nearly all public notices and signs are written in both Welsh and English.

O'Driscoll, J.(1995) *Britain*.

Temas

Identity(ies)

Unity and diversity

Outros recursos

Bilingual sign in Welsh and English
 Maria Isabel Mendonça Orega

Welsh Identity
 A chart showing how many people identify as Welsh in Wale.
 Maria Isabel Mendonça Orega

[mini-caso anterior](#) [lista de casos](#)

Figura 5.6 – Exemplos da lista de recursos associados a um minicaso.

didaktos_4572.jpg (500x375) - Google Chrome
 didaktos.ua.pt/recursos/didaktos_4572.jpg

A ydych wedi talu
 a doddi eich tocyn
 yn y golwg ?
 Have you paid
 and displayed?

es to be especially weish at
 sh, Irish and English people
 ple still make their homes in
 eeling of loyalty to Wales is
 articular geographical areas
 an nationalistic.

bol of Welsh identity - the
 sh, but it is not everybody's
 t's more than half a million
 ple Welsh identity obviously
 es. Moreover, in comparison
 sh shows signs of continued
 ge receives a lot of public
 are many local newspapers

in Welsh, there is a Welsh television channel and nearly all public notices and signs are written in both Welsh and English.

O'Driscoll, J.(1995) *Britain*.

Outros recursos

Bilingual sign in Welsh and English
 Maria Isabel Mendonça Orega

Welsh Identity
 A chart showing how many people identify as Welsh in Wale.
 Maria Isabel Mendonça Orega

[mini-caso anterior](#) [lista de casos](#)

Figura 5.7 – Uma fotografia sobre as placas informativas bilíngues no país de Gales.

Na figura 5.8, vemos um dos recursos vídeo associados a este minicase. É também possível visualizar este vídeo num formato maior.

polite and proper, always knowing which knife and fork to use, always saying 'please', 'thank you' and 'excuse me'. The violence associated with football matches is not widely known about in the US. Britons are also famous for their reserve and their 'stiff upper lip', i.e. for not giving their opinion or showing their feelings in public, which makes them seem formal and distant.

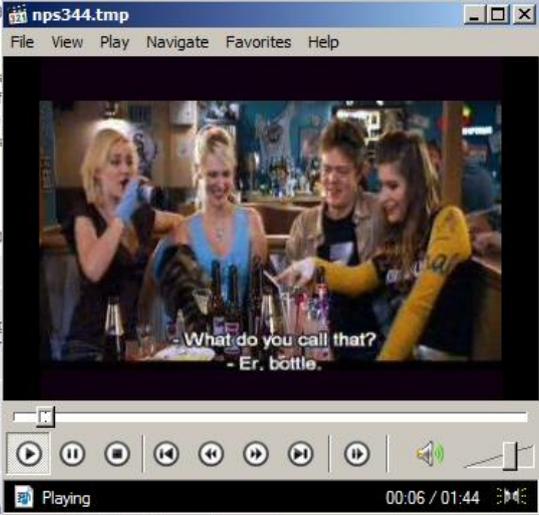
Americans often say that the British are 'quaint', a word which means old-fashioned, but in a nice way. This impression comes partly from differences in how the two countries speak English. *British English has words and structures that have not been used in the US for a long time, and so it sounds old-fashioned or formal. A favourite British adjective is lovely, which is used to describe anything, including the weather. Other British words, like holiday, smashing and brilliant make Americans smile.

The view of Britain as a country where everyone behaves in a strange but nice way is not realistic, and Americans who have been to Britain have some negative impressions to add to the positive. The British are snobbish and do not seem very friendly. The famous British reserve seems cold to Americans who are more used to an open, enthusiastic way of communicating. British people are not saying what they mean. They say: 'That's no problem, and get upset when you say 'Overcooked food, the smallness of the houses, bad weather which is always dull or rainy, are other factors when visiting 'the old country'. But in spite of these negative impressions from the US is, in general, very positive and for most Americans almost like going home.

Oxford Guide to British and American Culture (2002)

Outros recursos

- British and American English**
An extract from the film *Love Actually*. A British man goes to meet American girls. They like his accent and are quite entertained.
Maria Isabel Mendonça Orega
- A Cottage in England**
An American woman arrives in England for a holiday. This video is an extract from the film *Holiday*.
Maria Isabel Mendonça Orega
- First impressions of England**
An American woman is visiting England and staying at a cottage. The house is very small. Her first experience of driving 'on the wrong side' of the road is memorable. This video is an extract from the film *Holiday*.
Maria Isabel Mendonça Orega



[mini-caso anterior](#) [mini-caso seguinte](#)

Figura 5.8 – Um recurso vídeo

A figura 5.9 mostra a página de abertura da sequência *A stereotyped view of the British* que inclui um pequeno texto de apresentação da sequência e a lista de minicasos que foram reorganizados a partir de diversos casos. Podemos também ver, do lado direito do ecrã, a lista das outras sequências do hiperdocumento.

The screenshot shows the Didaktos online interface. At the top left is the logo 'DIDAKTOS on-line'. To the right is a login section with fields for 'Email:' and 'Password:', and buttons for 'Quero registar-me' and 'Recuperar password'. Below this is a navigation menu with items: Home, Disciplinas, Projectos, Glossário, Comunidade, Fóruns, Pesquisa, O Didaktos, FAQs, and Contactos. The main content area is titled 'A stereotyped view of the British' with a date of '20-12-2007' and author 'Maria Isabel Mendonça Orega'. The page is divided into two columns. The left column has a 'Descrição da sequência' section with the text: 'The knowledge about the characteristics of a country and people is frequently distorted through a stereotyped perspective. Combining texts from different sources written at different times, this sequence illustrates several set ideas on the British character and behaviour.' Below this is a 'Mini-casos' section listing: 'True Born Englishmen' and Other Lies, On Ceasing to be an Island, Riven by class and no social mobility- Britain 2007, Seven Ways to Annoy the Scots, What Americans Think of the British, Neighbours, Attitudes to foreigners, Attitudes to foreign food, and Food - Part One. The right column is titled 'Outras sequências do autor' and lists: 'A question of identity Identity issues in Britain are complex, involving the four n...', 'Tradition and Conservatism One of the characteristics of the British is a somewhat 'rom...', and 'Contrasts Despite the existence of a traditional and conservative comp...'. There is also a link 'ver projectos deste autor'.

Figura 5.9 - A página de abertura de uma sequência

A origem dos minicaseos da sequência *A Stereotyped view of the British* é a seguinte:

'True born Englishmen' and other lies – 5.º minicaso do 2.º caso

On ceasing to be an island – 7.º mini-caso do 2.º caso

Riven by class and no social mobility-Britain in 2007 – 8.º minicaso do 2.º caso

Seven ways to annoy the Scots – 1.º minicaso do 4.º caso

What Americans think of the British – 2.º minicaso do 4.º caso

Neighbours – 3.º minicaso do 4.º caso

Attitudes to foreigners – 1.º minicaso do 5.º caso

Attitudes to foreign food – 2.º minicaso do 5.º caso

Food – Part One – 3.º minicaso do 6.º caso

5.6 Os participantes no estudo

Os alunos que participaram neste estudo foram os alunos inscritos na unidade curricular Língua Estrangeira I – Inglês do 1.º ano do curso de Ciências da Comunicação da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, nos dois anos letivos 2007/2008 e 2008/2009. Por uma questão de facilidade de identificação, o primeiro grupo será referido, daqui por diante, como grupo de 2008 e o segundo como grupo de 2009.

Em 2008, participaram no estudo 21 alunos do curso de Ciências da Comunicação e duas alunas do curso de Tradução que frequentavam a mesma unidade curricular. Em 2009, participaram no estudo 16 alunos do curso de Ciências da Comunicação, 6 alunos de várias nacionalidades, que frequentavam a unidade curricular no âmbito de vários intercâmbios do programa Sócrates/Erasmus, e um aluno do curso de Engenharia que frequentava a unidade curricular como opção. Nos dois anos letivos havia ainda outros alunos inscritos que frequentaram as aulas e começaram as atividades do estudo, mas que foram retirados do grupo de participantes porque a sua assiduidade era irregular e não completaram vários testes e atividades previstas.

5.7 Caracterização dos participantes

5.7.1 Sexo e idade

A tabela 5.1 indica-nos que os participantes de 2008 são maioritariamente do sexo feminino, embora cerca de um terço sejam do sexo masculino. Os participantes de 2009 são ainda em maior número do sexo feminino. Num total de 23 participantes apenas 6 são do sexo masculino. Esta composição das turmas é a habitual neste curso de Ciências da Comunicação.

		2008		2009	
		n	%	Freq.	%
Sexo	Feminino	15	65,2%	17	73,9%
	Masculino	8	34,8%	6	26,1%

Tabela 5.1 -Sexo dos participantes no estudo

Quanto à idade, como podemos ver na tabela 5.2, em 2008, a maioria situa-se na faixa etária entre os 17 e os 20 anos, o que é habitual em alunos do 1.º ano do curso. Os outros alunos mais velhos são as duas alunas de nacionalidade polaca, a frequentar o curso no âmbito do programa Erasmus, que estavam em anos mais adiantados dos respetivos cursos, e alunos trabalhadores-estudantes que não ingressaram no ensino superior logo a seguir ao final do ensino secundário.

Em 2009, a distribuição de idades é semelhante, visto que a maioria dos participantes tem uma idade que se situa também na faixa etária entre os 17 e os 20 anos. Igualmente os alunos mais velhos são alunos que frequentavam a unidade curricular ao abrigo do programa Erasmus e alunos trabalhadores-estudantes.

Idade	2008 (n=23)		2009 (n=23)	
	Freq	-----%	Freq	-----%
17-20	17	74	14	61
21-24	3	13	6	26
25-28	2	9	2	9
>30	1	4	1	4

Tabela 5.2 - Idade dos participantes no estudo

5.7.2 Aprendizagem de Inglês

A tabela 5.3 Indica-nos o número de anos de aprendizagem de Inglês antes dos participantes entrarem no ensino superior. A situação mais frequente em ambos os grupos é a de sete anos de estudo do Inglês, o que corresponde a um início no 5.º ano de escolaridade estendendo-se até ao 11.º. Em segundo lugar, com oito anos, são os participantes que, tendo iniciado também no 5.º ano, continuaram o estudo de inglês até ao 12.º.

As outras situações de maior número de anos de aprendizagem da língua correspondem sobretudo aos casos dos alunos estrangeiros, que começaram a aprender Inglês antes do 5.º ano de escolaridade.

N.º anos aprendizagem de Inglês	2008 (n=23)		2009 (n=23)	
	Freq.%		Freq.%	
1	1	4	0	0
2	0	0	1	4
3	1	4	0	0
5	1	4	2	9
6	0	0	1	4
7	14	62	14	62
8	5	22	1	4
10	0	0	2	9
11	1	4	1	4
12	0	0	1	4

Tabela 5.3 - N.º de anos de aprendizagem de Inglês anteriores ao início do curso

Relativamente à existência de outra formação de Inglês, em contexto extraescolar, como podemos verificar na tabela 5.4, em 2008 são poucos os alunos que frequentaram uma escola de línguas ou que visitaram países de língua inglesa. Um número um pouco superior tem experiência de utilização do Inglês em contexto profissional, o que é comum numa região onde há muitas ocupações ligadas ao turismo, sobretudo durante o verão.

De qualquer forma, a grande maioria dos participantes aprendeu Inglês apenas no ensino básico e secundário.

Como se pode verificar, em 2009 há mais participantes que frequentaram uma escola de línguas ou que visitaram países de língua inglesa do que no ano anterior e é também superior o número de participantes com experiência de prática da língua em contexto profissional.

		2008		2009	
		Freq.	%	Freq.	%
Escola de Línguas	Sim	2	8,7%	7	30,4%
	Não	21	91,3%	16	69,6%
Estada ou visita a países de língua inglesa	Sim	3	13,0%	8	34,8%
	Não	20	87,0%	15	65,2%
Prática da língua em contexto profissional	Sim	6	26,1%	10	43,5%
	Não	17	73,9%	13	56,5%
Outra	Sim	1	4,3%	4	17,4%
	Não	22	95,7%	19	82,6%

Tabela 5.4 Outra formação de Inglês extraescolar.

5.7.3 Experiência de leitor

Apesar de o estudo incidir sobre a leitura em Inglês, considerámos importante conhecer também os hábitos de leitura em Português dos participantes. De acordo com as tabelas 5.5 e 5.6, verificamos que todos os participantes costumam ler textos em Português. Quanto aos tipos de textos lidos, as respostas são muito semelhantes nos dois grupos, visto que predominam os textos de carácter informativo (jornais) e de ficção, que se sobrepõem aos livros de estudo.

Costuma ler textos em Português?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Sim	23	100,0%	23	100,0%
Não	0	0,0%	0	0,0%

Tabela 5.5 - Hábitos de leitura em Português.

		2008		2009	
		Freq.	%	Freq.	%
Livros de estudo	Sim	15	65,2%	16	69,6%
	Não	8	34,8%	7	30,4%
Livros de ficção não associados a estudo	Sim	19	82,6%	20	87,0%
	Não	4	17,4%	3	13,0%
Revistas	Sim	15	65,2%	17	73,9%
	Não	8	34,8%	6	26,1%
Jornais	Sim	20	87,0%	20	87,0%
	Não	3	13,0%	3	13,0%
Outros	Sim	1	4,3%	7	30,4%
	Não	22	95,7%	16	69,6%

Tabela 5.6 - Tipos de textos lidos em Português.

Quanto aos hábitos de leitura em Inglês, em 2008 e de acordo com os dados da tabela 5.7, apenas pouco mais de metade dos alunos leem textos nesta língua. Outra diferença refere-se ao tipo de textos lidos, que é diferente dos textos lidos em Português, atendendo a que a opção mais escolhida foi a categoria outros, o que indicia sobretudo textos disponíveis na internet. Os livros de ficção e os livros de estudo tiveram o mesmo número de escolhas, conforme a informação da tabela 5.8.

Relativamente ao grupo de 2009, há mais alunos que costumam ler em Inglês, já que cerca de dois terços dos alunos responderam afirmativamente, de acordo com os dados da tabela 5.7. Mais uma vez se verifica que as leituras em Inglês envolvem um tipo de texto diferente das leituras em Português, atendendo a que o tipo de textos mais lido é também o da categoria "outros", que se refere a textos acessíveis através da internet.

Costuma ler textos em Inglês?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Sim	13	56,5%	16	69,6%
Não	10	43,5%	7	30,4%

Tabela 5.7 - Hábitos de leitura em Inglês.

		2008		2009	
		Freq.	%	Freq.	%
Livros de estudo	Sim	5	21,7%	8	34,8%
	Não	18	78,3%	15	65,2%
Livros de ficção não associados a estudo	Sim	5	21,7%	4	17,4%
	Não	18	78,3%	19	82,6%
Revistas	Sim	4	17,4%	3	13,0%
	Não	19	82,6%	20	87,0%
Jornais	Sim	3	13,0%	2	8,7%
	Não	20	87,0%	21	91,3%
Outros	Sim	10	43,5%	17	73,9%
	Não	13	56,5%	6	26,1%

Tabela 5.8 - Tipos de textos lidos em Inglês.

Relativamente às principais dificuldades na compreensão de um texto em Inglês, como se verifica na tabela 5.9, em 2008 destacam-se os conceitos associados ao tema e ao vocabulário, seguidos de perto pelas referências culturais. Em 2009, as principais dificuldades assinaladas são associadas ao vocabulário e, embora em número mais reduzido do que no grupo de 2008, há também a destacar as referências culturais e os conceitos associados ao tema.

		2008		2009	
		Freq.	%	Freq.	%
Vocabulário	Sim	14	60,9%	15	65,2%
	Não	9	39,1%	8	34,8%
Estrutura das frases	Sim	9	39,1%	3	13,0%
	Não	14	60,9%	20	87,0%
Conceitos associados ao tema	Sim	15	65,2%	7	30,4%
	Não	8	34,8%	16	69,6%
Referências culturais	Sim	12	52,2%	9	39,1%
	Não	11	47,8%	14	60,9%
Outras	Sim	0	0,0%	3	13,0%
	Não	23	100,0%	20	87,0%

Tabela 5.9 - Principais dificuldades na compreensão de um texto em Inglês.

5.7.4 Experiência de utilização do computador

A tabela 5.10 indica-nos que, em ambos os grupos, todos os participantes costumam utilizar o computador.

Costuma utilizar computador?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Sim	23	100,0%	23	100,0%
Não	0	0,0%	0	0,0%

Tabela 5.10 - Costuma utilizar o computador?

		2008		2009	
		Freq.	%	Freq.	%
Processador de texto	Sim	23	100,0%	20	87,0%
	Não	0	0,0%	3	13,0%
Internet	Sim	23	100,0%	23	100,0%
	Não	0	0,0%	0	0,0%
Correio electrónico	Sim	22	95,7%	21	91,3%
	Não	1	4,3%	2	8,7%
CD-ROMs	Sim	12	52,2%	11	47,8%
	Não	11	47,8%	12	52,2%
Programas específicos	Sim	12	52,2%	14	60,9%
	Não	11	47,8%	9	39,1%
Outros	Sim	5	21,7%	3	13,0%
	Não	18	78,3%	20	87,0%

Tabela 5.11 - Aplicações que utiliza com mais frequência

Quanto às aplicações utilizadas, as escolhas são muito semelhantes em 2008 e 2009. As aplicações mais usadas são o processador de texto, a internet e o correio eletrónico. Quanto às outras opções, CD-ROMs e programas específicos, a utilização já só é referida por cerca de metade dos participantes, segundo os dados da tabela 5.11

Quanto ao acesso a um computador e ao acesso à internet em casa, a tabela 5.12 mostra-nos que, em ambos os grupos, a grande maioria dos participantes respondeu afirmativamente a estas questões.

As respostas à última pergunta desta secção sobre o conhecimento e utilização de programas hipermédia indica-nos que, em 2008, quase nenhum dos participantes sabia o que era um programa hipermédia e apenas 3 já tinham utilizado um programa desta natureza. Em 2009, ainda

há 13 participantes que não sabem do que se trata, e apenas 7 dizem já ter utilizado um, conforme os dados recolhidos.

		2008		2009	
		Freq.	%	Freq.	%
Tem acesso a um computador em casa?	Sim	22	95,7%	23	100,0%
	Não	1	4,3%	0	0,0%
Tem acesso à internet em casa?	Sim	21	91,3%	22	95,7%
	Não	2	8,7%	1	4,3%
Já utilizou algum programa hipermédia?	Sim	3	13,0%	7	31,8%
	Não	3	13,0%	2	9,1%
	Não sei o que é	17	73,9%	13	59,1%

Tabela 5.12 -Acesso a computador/internet e conhecimento de programas hipermédia

5.8 Organização do Estudo

Nos dois anos letivos em que o estudo decorreu, as atividades previstas tiveram lugar durante as aulas da unidade curricular, Língua Estrangeira I – Inglês, durante cinco semanas. Esta unidade curricular tem uma carga horária de quatro horas por semana, divididas em duas sessões, uma de uma hora e outra de três horas.

Os alunos exploraram o hiperdocumento, inicialmente de modo linear, consultando os casos sequencialmente e depois efetuaram travessias temáticas através das sequências. Todas as atividades foram realizadas no âmbito das aulas lecionadas pela investigadora e fizeram parte do

desenvolvimento previsto para esta unidade curricular, conforme a sequência apresentada na tabela 5.13.

Aulas	Atividades
1ª - 3 h	Apresentação do estudo e das atividades propostas; Questionário de identificação; Questionário sobre os estilos de aprendizagem; Introdução à plataforma DidaktosOnline e ao projecto <i>Images of Britain and the British</i> .
2ª - 1 h	Quick Check Test (Teste de conhecimentos de língua inglesa)
3ª - 3 h	Teste sobre os conhecimentos prévios relativamente aos temas do hiperdocumento; Utilização do hiperdocumento e realização das tarefas de compreensão escrita.
4ª - 1 h	Teste de compreensão escrita.
5ª - 3 h	Utilização do hiperdocumento e realização das tarefas de compreensão escrita.
6ª - 1h	Questionário de preferências epistémicas – 1ª parte.
7ª - 3 h	Utilização do hiperdocumento e realização das tarefas de compreensão escrita.
8ª - 1 h	Questionário de preferências epistémicas – 2ª parte.
9ª - 3 h	Utilização do hiperdocumento e início da tarefa final de compreensão escrita.
10ª - 1h	Questionário de opinião sobre o hiperdocumento
	Entrevistas

Tabela 5.13 – Sequência das atividades do estudo

5.9 Recolha dos dados

O estudo de caso caracteriza-se pelo uso de múltiplas fontes de dados, convergindo para responder ao mesmo conjunto de questões. Nas palavras de Yin (2003:14), este tipo de estudo “relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulation fashion”. Coutinho e Chaves (2002:224) também enfatizam a ideia de que os

métodos de recolha de dados utilizados num estudo de caso são muito diversificados, por exemplo "(...) observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, etc."

Deste modo, para responder às questões de investigação enunciadas na secção 5.3, as técnicas de recolha de dados usadas foram o inquérito por questionário, testes escritos para avaliar os conhecimentos dos alunos, o ensaio com reflexão sobre o estudo do hiperdocumento e a entrevista. Foram utilizados quer questionários e testes construídos pela investigadora para o estudo em questão, quer questionários e testes já utilizados anteriormente, conforme se passa a explicar na secção seguinte.

5.9.1 Questionário de identificação

Este questionário tem por objetivo recolher dados que permitam caracterizar os participantes no estudo. Subdivide-se em quatro secções:

I – Identificação; II – Aprendizagem de Inglês; III- Experiência de leitor; IV – Experiência de utilização do computador. (Anexo I)

I – Identificação (três itens – Nome, sexo e idade)

II – Aprendizagem de Inglês (itens 1 e 2)

Considerámos importante obter informação sobre a experiência de aprendizagem de Inglês dos participantes, visto que o nível de domínio da língua é dos fatores que os diferencia e influencia diretamente os resultados dos testes de conhecimento e da tarefa final, assim como a avaliação do próprio hiperdocumento. Por isso, procurámos saber também se os participantes tiveram outra formação extraescolar e prática

de Inglês em contexto profissional, o que é relativamente frequente, sobretudo durante o verão, numa região turística como o Algarve.

III- Experiência de leitor (itens 3 – 7)

A experiência de leitor e o gosto pela leitura, quer em língua materna quer em inglês, são outras características dos participantes que poderão influenciar a sua compreensão dos textos do projeto *Images of Britain and the British* e a sua opinião sobre os mesmos. Posto isto, considerámos relevante tentar conhecer os hábitos de leitura dos participantes, incluindo os tipos de texto que costumam ler e as principais dificuldades que encontram na leitura de textos em Inglês.

IV – Experiência de utilização do computador (8 – 12)

As perguntas desta secção procuraram compreender a utilização do computador feita pelos participantes e a facilidade de acesso ao equipamento informático. A prática de uso de diversas ferramentas informáticas e o conhecimento de programas hipertexto poderá influenciar a interação dos participantes com a plataforma DidaktosOnLine e a sua atitude relativamente a este tipo de ambiente virtual de aprendizagem.

5.9.2 Quick Check Test

Trata-se de um teste de colocação de Inglês que avalia o nível de conhecimentos linguísticos dos alunos. Já foi utilizado em investigações anteriores, Moreira (1996) e Rebelo (2000), e contém cem perguntas de escolha múltipla.

5.9.3 Questionário sobre estilos de aprendizagem

Para avaliar os estilos de aprendizagem dos alunos foi utilizado o questionário de Ehrman & Leaver (2002a) (Ehrman & Leaver Learning Style Questionnaire, Anexo II) que operacionaliza o constructo sobre estilos de aprendizagem conforme a apresentação na secção 4.4 do capítulo 4. A escolha deste questionário prendeu-se com o facto de Ehrman & Leaver investigarem os estilos de aprendizagem no âmbito do estudo das línguas estrangeiras, pelo que foi considerado adequado ao presente estudo.

O questionário foi utilizado na sua versão original, dado que não existe nenhuma versão em Português. No entanto, não consideramos que a versão em Inglês trouxesse problemas à sua compreensão pelos participantes, atendendo a que se trata de alunos de Inglês com uma média de sete anos de aprendizagem da língua. Destaca-se também o facto de o contexto do estudo ser uma unidade curricular de Inglês.

O questionário contém 30 itens que apresentam pares opostos de preferências de aprendizagem, relativamente aos quais os participantes têm de manifestar a sua tendência, através da escolha de um grau de 1 a nove. Apresenta-se seguidamente um exemplo:

10. When I learn, I mostly start with examples or my experience and make generalizations or rules	When I learn, I mostly start with rules and generalizations and apply them to my experience to learn.
Most like this	Most like this
1	9
2	8
3	7
4	6
5	5
6	4
7	3
8	2
9	1

Os itens do questionário estão relacionados com as dez subescalas que o constructo de Ehrman & Leaver define e o resultado é expresso através de um perfil individual que é exemplificado na secção 5.10.2.

5.9.4 Questionário sobre as preferências epistémicas de aprendizagem

Este questionário pretende caracterizar os participantes relativamente às suas preferências de aprendizagem e às suas convicções sobre a natureza do conhecimento (Anexo VI).

O mesmo questionário foi utilizado em estudos anteriores, Moreira (1996) e Rebelo (2000). Tem 36 itens que se desdobram em dezoito afirmações emparelhadas com uma formulação negativa e positiva sobre a natureza do conhecimento e abordagens de aprendizagem simplificadas ou complexas.

O questionário foi dividido em duas partes, às quais os participantes responderam em dias diferentes, de modo a que as suas respostas à segunda parte não fossem influenciadas pelas respostas dadas anteriormente. A primeira parte contém afirmações que apresentam a aprendizagem como estruturada linear e homogénea, como por exemplo a afirmação 3,

A aprendizagem é essencialmente um processo receptivo: recebe-se informação que se regista na memória para mais tarde poder recuperar e utilizar.

A segunda parte do questionário contém afirmações que, de modo totalmente oposto, apresentam a aprendizagem como irregular, interligada e heterogénea, de que é exemplo a afirmação 22,

A aprendizagem é essencialmente um processo activo no qual se adquire a capacidade de ganhar novas compreensões através da utilização da informação que se foi encontrando em várias ocasiões passadas e que progressivamente se reconstrói ao ser adaptada a novas situações.

Os participantes expressaram a sua concordância ou discordância relativamente a cada afirmação, escolhendo um grau numa escala de Likert de sete pontos. Foi calculado um valor total para todas as respostas.

5.9.5 Teste de compreensão de leitura

Para testar a compreensão de textos escritos em Inglês, decidimos utilizar um dos testes de preparação para o diploma *Cambridge First Certificate in English*, que consideramos adequado ao nível de conhecimentos de língua inglesa dos participantes.

Este teste (Anexo V) está organizado em 4 partes com um total de 35 questões que pedem uma resposta do tipo escolha múltipla ou de associação de hipóteses de resposta ao número correto. Em cada uma das 4 partes há um texto diferente para interpretar.

5.9.6 Teste de avaliação do conhecimento prévio

Este teste foi desenvolvido pela investigadora e teve como objetivo verificar os conhecimentos possuídos pelos participantes sobre a temática do hiperdocumento, antes da sua exploração (Anexo III). O fator conhecimento prévio é considerado por vários investigadores como muito

importante para a compreensão de um texto escrito. Por isso, era pertinente reconhecer o que os participantes já sabiam sobre os temas apresentados no hiperdocumento *Images of Britain and the British* antes da sua exploração, de modo a perceber se o conhecimento sobre o tema em estudo se deveu aos conteúdos do hiperdocumento ou se já tinham conhecimento anterior sobre esses temas. O teste divide-se em duas partes: na primeira, os participantes escreveram um parágrafo sobre cada um dos 14 temas do hiperdocumento e, na segunda, escreveram sobre os tópicos dos sete casos.

5.9.7 Resposta a tarefas curtas de compreensão dos textos dos minicasos

Estas tarefas pretendiam, essencialmente, verificar a compreensão dos textos lidos em cada minicaso ou caso. Para além disso, tinham como objetivo apresentar orientações de leitura que contribuem para a reflexão e compreensão dos textos e dos temas. As tarefas propostas para cada minicaso estão disponíveis no campo *atividades*, que surge junto dos campos *descrição* e *contexto*, conforme exemplificação das Figuras 5.3, 5.4 e 5.5, na secção 5.5 deste capítulo.

5.9.8 Escrita de Texto (essay) relativo à temática geral do hiperdocumento

Esta atividade constituiu a avaliação final da compreensão dos textos. Enquanto atividade de mediação, pretende verificar a compreensão dos vários temas e o modo como esses temas são desenvolvidos nos diversos casos e minicasos. Como Berhardt (1999:1) salienta, “comprehension assessment, like any other form of assessment, is forced to serve multiple masters.” Embora se trate de uma atividade de escrita, não foram

tomadas em consideração as competências de escrita, mas apenas a demonstração de compreensão.

Segundo a opinião de Pearson (2009:3), a compreensão de um texto é um fenómeno que só pode ser observado indiretamente.

We talk about the “click of comprehension that propels a reader through a text, yet we never see it directly. We can only rely on indirect symptoms and artifacts of its occurrence.

Lencastre (2003) também se refere a este tipo de avaliação da compreensão como uma medida de avaliação em diferido, que frequentemente assume a modalidade de um texto escrito.

5.9.9 Questionário de opinião sobre a utilização do DOL

Os participantes responderam ao questionário de opinião no final da sequência de aulas em que foi trabalhado o hiperdocumento *Images of Britain and the British* (Anexo VII). Este instrumento pretendeu sistematizar a opinião dos participantes relativamente às características do hiperdocumento, ao contributo dessas características para a compreensão dos textos e à importância deste tipo de documento para o estudo de aspetos ligados à língua e cultura inglesa.

As perguntas do questionário centram-se nos seguintes aspetos:

Estrutura do hiperdocumento (perguntas 1-4)

Recursos (perguntas 4 e 5)

Secções Descrição/Contexto/Atividades (perguntas 6-8)

Indexação de temas/comentários temáticos (perguntas 9 e 10)

Navegação no hiperdocumento (pergunta 11)

Importância do hiperdocumento para o conhecimento sobre a sociedade e cultura britânicas (pergunta 12)

Sugestões relativas ao hiperdocumento (pergunta 13)

Acesso a outros hiperdocumentos (pergunta 14)

5.9.10 Entrevista

No final da sequência de aulas em que se utilizou o hiperdocumento, entrevistaram-se todos os participantes no estudo. A entrevista teve como objetivo aprofundar e/ou esclarecer algumas questões nas respostas aos questionários de identificação, aos questionários sobre estilos de aprendizagem, aos questionários sobre preferências epistémicas e ao questionário de opinião. (Anexo VII).

As entrevistas foram gravadas e têm uma duração média de cerca de 15 minutos. Estão disponíveis num ficheiro áudio (Anexo XIV). Atendendo ao facto de terem sido entrevistados os 46 participantes neste estudo, decidimos transcrever apenas três entrevistas e, em relação às restantes, destacar apenas alguns excertos com opiniões mais relevantes, uma vez que, maioritariamente, confirmam e/ou repetem a opinião já veiculada nos questionários de opinião.

5.10 Tratamento dos dados

O presente estudo utilizou diversos instrumentos de recolha de dados, pelo que o tratamento dos mesmos também assumiu diferentes formas.

O tratamento dos dados dos questionários e testes foi efetuado através da análise de frequências e percentagens de respostas. Para comparar resultados entre os grupos relativamente aos fatores em análise e avaliar as eventuais interações entre esses fatores, foram utilizados os seguintes testes estatísticos:

Como os grupos são pequenos, com menos de 30 elementos, utilizámos essencialmente testes não paramétricos:

- Qui-quadrado, para saber se as diferenças entre os vários grupos de participantes são significativas;
- Tabelas de contingência e coeficiente de contingência, para determinar o grau de correlação entre os fatores comparados;
- Teste t e Anova (testes paramétricos) para efetuar a análise das diferenças entre as classificações dos testes de conhecimento e da tarefa final, atendendo ao facto de serem dados quantitativos, tendo-se previamente verificado a normalidade dos dados e a homogeneidade das variâncias. Nos casos em que a normalidade não se verificou, utilizou-se em substituição do teste t o teste de Mann-Whitney e em substituição da Anova o teste de Kruskal-Wallis, que são os correspondentes não paramétricos.

O nível de significância adotado neste trabalho é .05

Para a análise estatística efetuada, utilizou-se o programa SPSS, versão 21 para PC.

Nas secções seguintes, explica-se o processo de tratamento dos dados para cada instrumento.

5.10.1 Questionário de identificação

Os dados resultantes deste questionário foram objeto de uma análise de frequências e percentagens, de modo a compreender como se caracterizam os participantes relativamente aos aspetos selecionados para o estudo. Os resultados são os apresentados na secção 5.7 deste capítulo.

5.10.2 Quick Check Test

Este teste contém 100 questões de resposta múltipla com a cotação de um ponto por questão, o que totaliza 100 pontos.

O teste foi corrigido por comparação com uma chave de respostas.

5.10.3 Questionário sobre estilos de aprendizagem

O tratamento dos dados do "Ehrman & Leaver Learning Style Questionnaire" foi feito seguindo as instruções da chave de classificação, Ehrman & Leaver (2002b) (Anexo II).

O questionário inclui três itens relativos a cada subescala. As pontuações relativas a cada uma das subescalas foram calculadas e o valor obtido determina se predomina o polo ecténico (valores de 16 a 30) ou o polo sinóptico (valores de 1 a 15) em cada subescala.

A figura 5.10 exemplifica um resultado do questionário que apresenta o perfil de preferências relativo às dez subescalas. As combinações possíveis são muito variadas, tendo em conta quer os polos que se destacam em cada subescala, quer os valores que determinam o grau de maior ou menor intensidade de cada um deles.

	<i>Ectenic</i>	<i>Synoptic</i>	
Field dependent		X (8)	Field independent
Field insensitive		X (8)	Field sensitive
Sharpener	X (18)		Leveler
Particular		X (8)	Global
Reflective	X (21)		Impulsive
Analytic		X (14)	Synthetic
Digital		X (11)	Analogue
Abstract		X (14)	Concrete
Sequential	X (20)		Random
Deductive		X (15)	Inductive

Figura 5.10 Resultados da análise de um questionário de E&L

Em função do número de subescalas em cada um dos polos, ecténico e sinóptico, decidimos criar categorias de classificação dos estilos de aprendizagem dos participantes, de acordo com os seguintes princípios:

Alunos **Ectenic** (apresentam todas as escalas no polo ecténico)

Alunos **Ectenic/s** – (apresentam 7 a 9 subescalas no polo ecténico e as restantes no polo sinóptico)

Alunos **Ect/Syn** (apresentam 6 subescalas no polo ecténico e 4 no polo sinóptico)

Alunos **Ect+Syn** (apresentam 5 subescalas em cada um dos polos)

Alunos **Syn/Ect** (apresentam 6 subescalas no polo sinóptico e 4 no polo ecténico)

Alunos **Synop/e** (apresentam 7 a 9 subescalas no polo sinóptico e as restantes no polo ecténico)

Alunos **Synoptic** (apresentam todas as escalas no polo sinóptico).

Para as comparações efetuadas e o cruzamento com outros fatores, decidimos simplificar o número das categorias reduzindo-as a três:

Alunos **Ect/Syn** (apresentam uma maioria de escalas no polo ecténico e incluem os Ectenic, Ectenic/s e os Ect/Syn)

Alunos **Ect+Syn** (têm um perfil misto com o mesmo número de subescalas dividido entre os dois polos)

Alunos **Synop/e** (apresentam uma maioria de escalas no polo sinóptico e incluem os Syn/Ect, os Synop/e e os Synoptic)

5.10.4 Questionário sobre as preferências epistémicas de aprendizagem

Neste questionário, os participantes tinham de assinalar o seu grau de concordância ou discordância relativamente a cada um dos 36 itens numa escala de Likert de sete pontos em que os polos variavam entre *discordo completamente* e *concordo completamente*.

Atendendo a que, numa das secções do questionário, os itens tinham uma conotação negativa, as respostas a estes itens foram recodificadas, passando a assumir os valores opostos. Uma opinião de concordância total com um item que valeria 7 foi recodificada com o valor 1, o valor 6 foi recodificado com o valor 2, e assim sucessivamente.

A determinação das preferências epistémicas de aprendizagem dos participantes no estudo fez-se do seguinte modo: somando todos os

valores atribuídos a cada item do questionário por cada participante obteve-se um valor individual de resposta ao questionário. Esse valor poderia variar entre 36, o valor mínimo caso os participantes escolhessem o grau 1 para todos os itens, e 252, caso escolhessem o grau 7 para todos os itens. Os participantes que obtiveram um resultado igual ou superior à média foram considerados como tendo preferências epistêmicas flexíveis; os participantes que obtiveram um resultado inferior à média foram considerados como tendo preferências epistêmicas lineares.

Foi ainda calculado o coeficiente de consistência interna das respostas ao questionário.

5.10.5 Teste de compreensão de leitura

Este teste foi corrigido seguindo a chave de respostas disponibilizada no livro de testes onde se encontra publicado, *Cambridge First Certificate in English 5* (2001). Fez-se uma conversão da cotação utilizada para os valores equivalentes em percentagem e posteriormente para a escala de 0 a 20 valores, para se conseguir uma uniformização das classificações utilizadas neste estudo.

5.10.6 Teste de avaliação do conhecimento prévio

As respostas a este teste mostraram que os participantes, no geral, não tinham conhecimento prévio relevante sobre os temas dos minicases do hiperdocumento. Muitos dos participantes deixaram várias respostas em branco e as respostas que completaram evidenciaram um conhecimento muito limitado ou superficial dos temas em estudo. Por este motivo, considerámos que o seu conhecimento prévio não foi um fator que pudesse influenciar o desempenho nas tarefas solicitadas.

5.10.7 Resposta a tarefas curtas de compreensão dos textos propostos

A resposta a estas tarefas, que considerámos de pré-leitura, foram utilizadas ao longo do estudo para monitorizar a compreensão dos minicases. Contudo, não foram usadas para a avaliação final da compreensão e, por isso, não foram consideradas no estudo.

5.10.8 Escrita de texto (essay) relativo à temática geral do hiperdocumento

Na avaliação destes textos que constituíram a tarefa final do trabalho realizado com o projeto *Images of Britain and the British*, foi dada particular importância a ocorrências de flexibilidade cognitiva, ou seja, exemplos que comprovam não apenas uma leitura linear e mais superficial dos textos e temas, mas um cruzamento da informação e uma aplicação mais sofisticada que envolve a transferência de conhecimentos para outros contextos novos.

5.10.9 Questionário de opinião sobre a utilização do DOL.

As respostas ao questionário de opinião foram objeto de análise de frequências e cálculo de percentagens. Foram analisadas as justificações apresentadas pelos participantes, apresentando-se os exemplos que considerámos mais significativos. Após uma análise global dos dois grupos de participantes, efetuaram-se análises tendo em conta as seguintes características dos participantes: estilos de aprendizagem, hábitos de leitura, preferências epistémicas. Para essas análises, foram usadas tabelas de contingência, foi aplicado o teste do qui-quadrado e calculado o coeficiente de contingência.

5.10.10 Entrevista

As entrevistas foram consideradas como informação adicional aos questionários de opinião e aos outros questionários utilizados no estudo, conforme se explicita na secção 5.9.10 deste capítulo. A sua utilização neste estudo teve como objetivo completar e esclarecer respostas que nos questionários não ficaram muito claras, especialmente no que diz respeito às justificações da opinião apresentada. Por esse motivo, optámos por transcrever apenas 3 entrevistas, tendo em conta o seu número, 46 alunos. Destacaram-se as opiniões mais relevantes e incluímos a totalidade dos ficheiros áudio em anexo. (Anexo XIV)

Capítulo 6

Apresentação e Análise dos Resultados

Capítulo 6 - Apresentação e Análise dos Resultados

6.1 Introdução

Este capítulo apresenta os dados recolhidos durante o estudo e a respetiva análise em função dos objetivos e questões de investigação equacionados no capítulo 5, secções 5.3 e 5.4. No capítulo anterior, secção 5.7, foram sistematizados os dados relativamente ao questionário de identificação dos participantes.

Começamos, deste modo, por apresentar os resultados relativos às características individuais dos participantes, secção 6.2, à tarefa final, secção 6.3, e à opinião dos sujeitos, secção 6.4. Estas secções são por isso essencialmente descritivas, articulando quadros com resultados e texto que explica esses dados. Na secção 6.5, apresenta-se a relação entre as características dos participantes, a sua opinião e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final. Para compreender a relação entre

estes diversos fatores, foram utilizados testes estatísticos, conforme a explicação apresentada na secção 5.10 do capítulo 5.

6.2 Características individuais

6.2.1 Conhecimentos de língua inglesa

		2008		2009	
		Freq.	%	Freq.	%
Quick Check Test	6	1	4,3%	0	0,0%
	8	0	0,0%	3	13,0%
	9	2	8,7%	0	0,0%
	11	1	4,3%	3	13,0%
	12	2	8,7%	4	17,4%
	13	5	21,7%	3	13,0%
	14	4	17,4%	2	8,7%
	15	3	13,0%	2	8,7%
	16	3	13,0%	4	17,4%
	17	0	0,0%	1	4,3%
	18	2	8,7%	0	0,0%
	19	0	0,0%	1	4,3%
Média		13,4		13,1	
Desvio padrão		2,8		2,9	

Tabela 6.1 - Classificações do *Quick Check Test*.

A tabela 6.1 apresenta os resultados do *Quick Check Test* já convertidos para a escala de 0 a 20 valores. Como podemos verificar, as médias dos dois grupos de participantes são muito semelhantes. A distribuição das classificações é variada, incluindo desde notas negativas baixas (6 e 8) a notas elevadas (18 e 19). No capítulo anterior, secção 5.7.2, verificámos que alguns participantes tiveram uma aprendizagem de inglês muito curta, entre 1 e 3 anos, enquanto outros tiveram uma aprendizagem de inglês entre 10 e 12 anos, o que é superior à média de 7 anos (ver tabela

5.3). No entanto, não se verificou uma correlação entre as notas mais baixas e o número inferior de anos de aprendizagem. Do mesmo modo, apenas um participante com uma das notas mais elevadas teve 10 anos de frequência de inglês. Os outros participantes com notas elevadas tiveram uma frequência entre 7 e 8 anos de inglês.

6.2.2 Estilos de Aprendizagem

		2008		2009	
		Freq.	%	Freq.	%
Estilos de Aprendizagem	Ectenic/s	4	17,4%	0	0,0%
	Ect/Syn	0	0,0%	3	13,0%
	Ect+Syn	4	17,4%	5	21,7%
	Syn/Ect	4	17,4%	3	13,0%
	Synop/e	10	43,5%	12	52,2%
	Synoptic	1	4,3%	0	0,0%

Tabela 6.2 - Estilos de aprendizagem dos participantes (versão intermédia com seis categorias).

		2008		2009	
		Freq.	%	Freq.	%
Estilos de Aprendizagem	Ect/Syn	4	17,4%	3	13,0%
	Ect+Syn	4	17,4%	5	21,7%
	Synop/e	15	65,2%	15	65,2%

Tabela 6.3 - Estilos de aprendizagem dos participantes.

As tabelas 6.2 e 6.3 apresentam os estilos de aprendizagem dos participantes em 2008 e 2009 em função das categorias consideradas.

De acordo com a explicação apresentada na secção 5.10.3 do capítulo 5 sobre a metodologia, a classificação dos estilos depende do número de subescalas em cada polo, sinóptico ou ecténico (Ehrman & Leaver, 2003). As categorias propostas baseiam-se na predominância ou equilíbrio entre

as subescalas de cada polo. Numa primeira fase, consideraram-se seis categorias que correspondem à variação efetiva do número de subescalas. Por uma questão de facilidade em estabelecer comparações, decidimos reduzir essas seis categorias a três que se referem apenas à maioria de subescalas em cada polo e ao equilíbrio entre o número de subescalas de cada polo.

Como podemos verificar na tabela 6.3, a maioria dos participantes tem o estilo Synop/e, o que significa que, de um total de 10 escalas, manifestaram 7 a 9 escalas no polo sinóptico e as restantes no polo ecténico.

Como vimos no capítulo 4, e de acordo com Ehrman & Leaver (2003) e Leaver, Ehrman & Shekhtman (2005), os alunos com uma predominância de subescalas no polo sinóptico preferem uma aprendizagem que se baseia na intuição e não se centra no controlo consciente do aluno.

Nos dois anos em que se realizou o estudo, verificou-se que a maioria dos participantes tem este estilo de aprendizagem, pelo que podemos considerar os grupos semelhantes no que diz respeito aos estilos de aprendizagem preferidos.

6.2.3 Preferências epistémicas de aprendizagem

Os participantes no estudo responderam ao questionário sobre preferências epistémicas, que lhes solicitava que expressassem o seu grau de discordância ou concordância com cada uma das 36 afirmações do questionário numa escala de *Likert* de sete pontos, em que os polos iam de "Discordo completamente" a "Concordo completamente".

A codificação dos valores obtidos foi efetuada do seguinte modo: nos itens de fraseamento positivo, utilizaram-se os valores sinalizados de 1, que

corresponde à discordância total, a 7, que corresponde à concordância total. Os itens de fraseamento negativo foram recodificados positivamente, ou seja, o valor 1 que correspondia à discordância total passou a 7, o 2 passou a 6 e assim sucessivamente até ao 7 que passou a 1.

Seguidamente, determinou-se o valor de *alpha* de Cronbach, ou seja, o coeficiente de consistência interna deste questionário.

Para obter este coeficiente, utilizámos a aplicação Microsoft Excel 2010 e adotámos o procedimento que passamos a explicar:

- 1) Foi calculada a soma das seleções efetuadas por todos os participantes para cada um dos 36 itens, assim como a soma das seleções efetuadas por cada sujeito para todos os itens;
- 2) Foi calculada a variância por item para todos os sujeitos;
- 3) Calculou-se a soma das variâncias dos itens e da variância dos resultados totais;
- 4) Obteve-se o coeficiente de fiabilidade *alpha* de Cronbach pela aplicação da seguinte fórmula:

$$\alpha = k \left(1 - \left(\frac{\sum_{i=1}^{36} \sigma_i^2}{\sigma_{Tot}^2} \right) \right) / (k - 1)$$

Os diversos componentes da fórmula significam:

k = Número de itens do instrumento.

σ_i^2 = Variância para cada um dos itens relativo a cada um dos sujeitos.

$\sum_{i=1}^{36} \sigma_i^2$ = Soma das variâncias individuais para todos os itens.

σ_{Tot}^2 = Variância dos resultados de cada sujeito, em todos os itens.

A tabela 6.4 Apresenta os resultados obtidos no cálculo do *alpha* de Cronbach para os dois grupos de participantes.

	2008	2009
$\sum_{i=1}^{36} \sigma_i^2$	63,822134	77,85770751
σ_{Tot}^2	231,08696	198,70356
α	0,7444982	0,625547877

Tabela 6.4 - Resultados obtidos no cálculo do coeficiente *alpha* de Cronbach.

Os valores obtidos são diferentes nos dois grupos, podendo considerar-se o resultado em 2008 dentro do limite do bom e em 2009 um pouco menos seguro.

O cálculo das preferências epistémicas dos participantes foi efetuado conforme o procedimento explicitado na seção 5.10.4.

O anexo VII apresenta os resultados dos questionários para todos os participantes e também os cálculos efetuados para obter o coeficiente alfa de Cronbach.

De acordo com os dados apresentados na tabela 6.5, vimos que o número de participantes com preferências de aprendizagem lineares e flexíveis nos dois grupos de 2008 e 2009 é exatamente igual. A distribuição das preferências é igualmente semelhante, conforme se pode verificar nos gráficos 6.1 e 6.2.

		2008		2009	
		Freq.	%	Freq.	%
Preferências Epistémicas	Linear	11	47,8%	11	47,8%
	Flexível	12	52,2%	12	52,2%

Tabela 6.5 - Preferências epistémicas dos participantes.

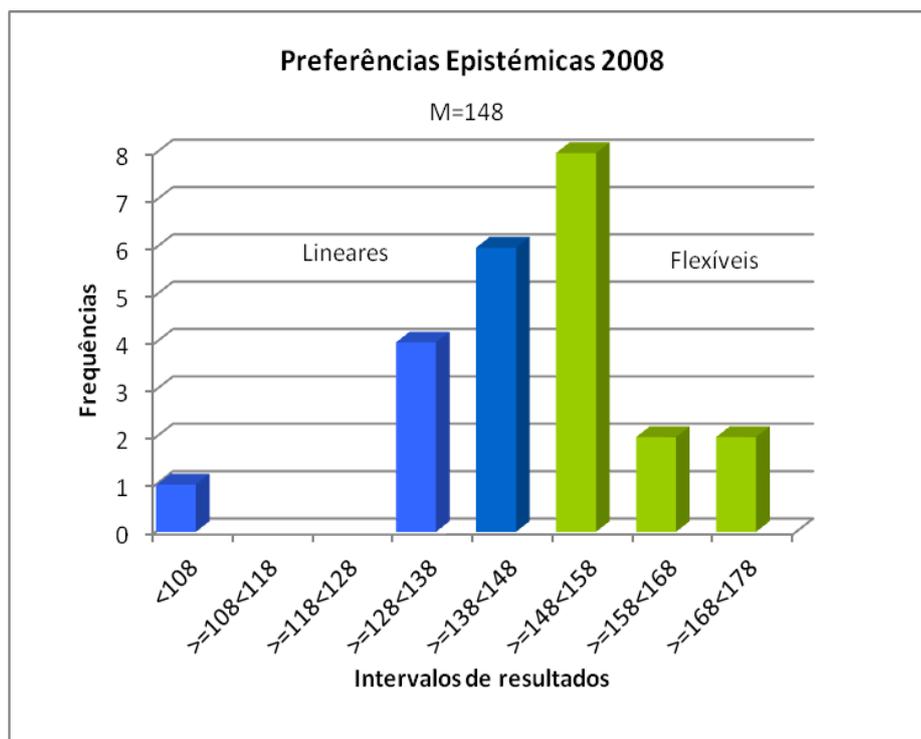


Gráfico 6.1 – Distribuição das preferências epistémicas dos participantes de 2008.

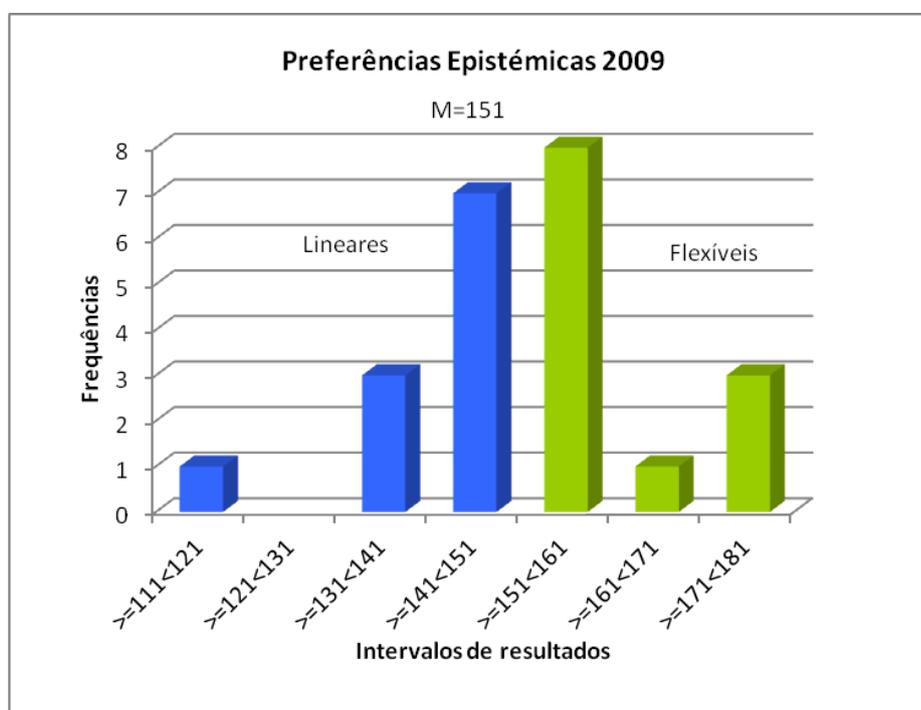


Gráfico 6.2 – Distribuição das preferências epistémicas dos participantes de 2009.

6.2.3.1 Cruzamento das preferências epistêmicas com os estilos de aprendizagem

Procurámos compreender se haveria uma correlação entre os estilos de aprendizagem e as preferências epistêmicas. Apesar de serem dois constructos diferentes, de um modo geral, podemos considerar as preferências epistêmicas como uma possível dimensão dos estilos de aprendizagem, atendendo a que se referem a preferências relativamente ao modo de aprender e processar informação.

De acordo com os dados da tabela 6.6, no ano de 2009, verificamos que há uma aproximação entre os participantes com o estilo Synop/e e a preferência epistémica flexível, dado que a maior parte desses participantes tem essa preferência. Contudo, a correlação não é estatisticamente significativa, conforme os dados da tabela 6.7.

		2008				2009			
		Preferências Epistêmicas				Preferências Epistêmicas			
		Linear		Flexível		Linear		Flexível	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Estilos de Aprendizagem	Ect/Syn	3	75,0%	1	25,0%	2	66,7%	1	33,3%
	Ect+Syn	1	25,0%	3	75,0%	4	80,0%	1	20,0%
	Synop/e	7	46,7%	8	53,3%	5	33,3%	10	66,7%

Tabela 6.6 - Estilos de aprendizagem e preferências epistêmicas.

		2008		2009	
		Value	Approx. Sig.	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency	,285	,363	,375	,152
	Coefficient				
N of Valid Cases		23			

Tabela 6.7 - Coeficiente de contingência relativamente ao cruzamento dos estilos de aprendizagem com as preferências epistêmicas.

Na tabela 6.8, também podemos verificar exemplos dessa aproximação relativamente às subescalas do polo sinóptico. Os valores a negrito indicam o número de participantes com dimensões dos estilos de aprendizagem no polo sinóptico e que têm preferência epistêmica flexível.

		2008				2009			
		Preferências Epistêmicas				Preferências Epistêmicas			
		Linear		Flexível		Linear		Flexível	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Subescala	Field Independent	10	47,6%	11	52,4%	9	42,9%	12	57,1%
	Field Dependent	1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%	0	0,0%
Subescala	Leveler	5	55,6%	4	44,4%	5	35,7%	9	64,3%
	Sharpeners	6	42,9%	8	57,1%	6	66,7%	3	33,3%
Subescala	Global	8	47,1%	9	52,9%	5	33,3%	10	66,7%
	Particular	3	50,0%	3	50,0%	6	75,0%	2	25,0%
Subescala	Analogue	5	38,5%	8	61,5%	6	54,5%	5	45,5%
	Digital	6	60,0%	4	40,0%	5	41,7%	7	58,3%
Subescala	Random	2	28,6%	5	71,4%	5	71,4%	2	28,6%
	Sequential	9	56,3%	7	43,8%	6	37,5%	10	62,5%
Subescala	Field sensitive	8	50,0%	8	50,0%	10	47,6%	11	52,4%
	Field insensitive	3	42,9%	4	57,1%	1	50,0%	1	50,0%
Subescala	Impulsive	4	40,0%	6	60,0%	5	41,7%	7	58,3%
	Reflective	7	53,8%	6	46,2%	6	54,5%	5	45,5%
Subescala	Synthetic	6	42,9%	8	57,1%	9	47,4%	10	52,6%
	Analytic	5	55,6%	4	44,4%	2	50,0%	2	50,0%
Subescala	Concrete	10	45,5%	12	54,5%	10	45,5%	12	54,5%
	Abstract	1	100,0%	0	0,0%	1	100,0%	0	0,0%
Subescala	Inductive	3	27,3%	8	72,7%	4	36,4%	7	63,6%
	Deductive	8	66,7%	4	33,3%	7	58,3%	5	41,7%

Tabela 6.8 - Subescalas dos estilos de aprendizagem e preferências epistêmicas.

6.2.4 Compreensão de leitura

		2008		2009	
		Freq.	%	Freq.	%
Compreensão de leitura	6	0	0,0%	1	4,3%
	7	1	4,3%	0	0,0%
	9	1	4,3%	1	4,3%
	10	0	0,0%	2	8,7%
	11	3	13,0%	3	13,0%
	12	3	13,0%	1	4,3%
	13	3	13,0%	0	0,0%
	14	2	8,7%	5	21,7%
	15	2	8,7%	4	17,4%
	16	1	4,3%	3	13,0%
	17	4	17,4%	2	8,7%
	18	1	4,3%	1	4,3%
	19	1	4,3%	0	0,0%
	20	1	4,3%	0	0,0%
Média		14,0		13,5	
Desvio padrão		3,3		3,0	

Tabela 6.9 - Classificações do teste de compreensão de leitura.

A utilização de um teste de compreensão escrita vem complementar a informação recolhida no questionário de identificação sobre a experiência de leitor/hábitos de leitura em inglês. Recordamos que este é um dos fatores de caracterização dos participantes e que poderá influenciar a compreensão dos textos do projeto *Images of Britain and the British*.

Conforme explicado anteriormente no capítulo 5 sobre a metodologia, o teste utilizado foi um dos testes de preparação para o exame *Cambridge First Certificate in English*.

A tabela 6.9 apresenta os resultados obtidos, já convertidos à escala 0 a 20 valores. A distribuição das classificações é variada, uma vez que inclui

notas negativas baixas e notas elevadas, sobretudo no ano de 2008. Esta distribuição é semelhante à das classificações no *Quick Check Test*, relativo aos conhecimentos de língua inglesa, apresentadas na tabela 6.1.

De acordo com a informação relativa à experiência de leitor em Inglês dos participantes, apresentada nas tabelas 5.7 e 5.8 do capítulo 5, há ainda vários participantes sem hábitos de leitura. Na secção 6.5, sobre a relação entre as características dos participantes e os resultados dos testes de conhecimentos, retomaremos estes dados para perceber a eventual influência dos hábitos de leitura nos resultados dos testes.

6.2.5 Conhecimentos prévios sobre o tema do hiperdocumento

Após a análise das respostas ao questionário sobre os conhecimentos prévios relativos ao tema do hiperdocumento, verificámos que os participantes na sua maioria revelaram muito poucos conhecimentos prévios sobre as temáticas em estudo. Muitas das respostas foram deixadas em branco e as outras mostraram um conhecimento bastante superficial sobre as temáticas desenvolvidas no hiperdocumento.

Por esse motivo, considerámos que este fator não foi importante para eventualmente influenciar os resultados da tarefa final e por isso foi retirado da análise dos dados.

6.3 Tarefa final

Para avaliar a compreensão dos textos do projeto *Images of Britain and the British*, conforme explicámos nas secções 5.9.8 e 5.10.8 do capítulo 5, os participantes escreveram um texto (essay). Pretendia-se que fizessem uma síntese das leituras e sistematizassem a informação à volta dos seguintes tópicos:

- 1 – Perspectives on the issue of identity in Britain.
- 2 – How traditional are the British?
- 3 – Are stereotypes an adequate way of understanding the British?
- 4 – Contrasts in British society.
- 5 – Images of Britain and the British.

Os textos foram avaliados tendo como principal critério verificar como os participantes conseguiram mobilizar a informação dispersa pelos vários minicaseos de modo a aplicá-la nesta tarefa que implicava uma reutilização desses conhecimentos. Como vimos no capítulo 3, a flexibilidade cognitiva significa saber reestruturar o conhecimento e adaptá-lo a novas situações e contextos (Spiro *et al.* 1988; Spiro & Jehng, 1990).

A tabela 6.10 apresenta as classificações obtidas na escala de 0 a 20 valores. A distribuição das classificações é variada, especialmente no ano de 2008.

Na secção 6.5 retomaremos os resultados desta classificação que serão comparados com a opinião dos participantes e as suas características.

		2008		2009	
		Freq.	%	Freq.	%
Classificações da tarefa final	9	1	4,3%	0	0,0%
	10	2	8,7%	2	8,7%
	11	1	4,3%	3	13,0%
	12	2	8,7%	4	17,4%
	13	6	26,1%	6	26,1%
	14	2	8,7%	3	13,0%
	15	6	26,1%	3	13,0%
	16	1	4,3%	2	8,7%
	17	1	4,3%	0	0,0%
	18	1	4,3%	0	0,0%
Média		13,5		13,0	
Desvio padrão		2,2		1,7	

Tabela 6.10 - Classificações da tarefa final.

6.4 Opinião dos participantes em relação ao hiperdocumento *Images of Britain and the British*

A opinião dos participantes foi recolhida através do questionário de opinião e de uma breve entrevista individual, conforme explicámos no capítulo 5 sobre a metodologia. Apresentamos em primeiro lugar os resultados do questionário de opinião e no fim da secção os dados relativos às entrevistas.

O Questionário de opinião aplicado após a utilização do hiperdocumento e a conclusão da tarefa final teve como finalidade a recolha da opinião dos participantes sobre este tipo de documento e a sua importância como modo de aceder à informação sobre a temática em estudo.

Recordamos que, de acordo com as respostas às questões sobre a experiência de utilização do computador no questionário de caracterização (secção 5.7.4), os participantes tinham experiências semelhantes e, quer num ano quer noutra, a maioria não sabia o que era

um programa hipermédia, conforme os dados da tabela 5.12. Deste modo, não consideramos que a experiência anterior possa ter influenciado a sua opinião relativamente ao hiperdocumento *Images of Britain and the British*.

Podemos afirmar que, de um modo geral, a opinião dos participantes foi positiva e vamos seguidamente apresentar as respostas a cada uma das questões. A variação do número total de respostas a algumas perguntas deve-se ao facto de alguns participantes não terem respondido a essa pergunta.

6.4.1 Estrutura do hiperdocumento

A tabela 6.11 apresenta os resultados das respostas à pergunta sobre a estrutura e organização do hiperdocumento.

Como considera a estrutura e organização deste documento?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Facilitam a compreensão dos textos e dos temas	13	56,5%	21	91,3%
Nem facilitam, nem dificultam a compreensão dos textos e dos temas	2	8,7%	0	0,0%
Dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	0	0,0%
O hiperdocumento é demasiado complexo e longo	8	34,8%	2	8,7%

Tabela 6.11 - Estrutura e organização do hiperdocumento.

Em 2008, a maioria dos participantes considera que a estrutura e a organização do hiperdocumento facilitam a compreensão dos textos e

dos temas. Os aspetos destacados na justificação das suas respostas foram: o facto de o hiperdocumento permitir uma visão global do trabalho, atendendo à extensão e complexidade dos temas; a importância das imagens, vídeos e outros recursos; o carácter informativo dos conteúdos apresentados; o facto de os textos não serem longos e a linguagem ser acessível; a importância das secções - Descrição, Contexto e Atividades - e a apresentação clara dos temas e dos conteúdos.

Apresentam-se seguidamente alguns exemplos das justificações dadas:

"Devido à sua extensão e à complexidade dos temas abordados a sua ordem de apresentação e o facto de estarem agrupados facilita bastante a leitura, assim como a visão global do trabalho." (2)

"As imagens são importantes complementos dos textos e ajudam-nos a compreender melhor os aspetos que o texto trata, auxiliando-nos ainda na formulação das nossas respostas às tarefas propostas." (4)

"A meu ver a estrutura e organização dos documentos facilitam consideravelmente a compreensão, dado que não são muito longos, a linguagem é acessível e os vídeos e imagem ajudam na sua compreensão." (6)

"Penso que a estrutura /organização deste documento facilitam muito a compreensão tanto dos textos como dos temas abordados, pois apesar destes serem muito longos, estão muito bem explicados e permitem-nos obter uma visão mais global, isto é, mais completa/profunda da história britânica e dos britânicos." (9)

"Acho que o projeto *Images of Britain and the British* facilita a compreensão dos temas abordados, porque nos fornece muita informação (textos, imagens, vídeos) que nos prendem a atenção."(16)

No entanto, a segunda opção mais assinalada foi a que se refere ao hiperdocumento como demasiado longo e complexo. A explicação dada para essa escolha inclui aspetos tais como a extensão do hiperdocumento, não o considerando, no entanto, complicado de aceder nem perceber como funciona; a linguagem que não consideram muito acessível; o facto de o hiperdocumento ser maçador; o facto de, por ausência de hábitos de trabalho com este tipo de recurso, a leitura através do computador se tornar cansativa e monótona; o facto de o hiperdocumento ser um pouco exaustivo, complexo e confundir a compreensão dos temas e ainda a referência à informação que podia ser mais sucinta:

"A forma como o projeto *Images of Britain and the British* está estruturado e organizado é adequada para a procura dos casos e dos respectivos minicases, contudo não interfere na compreensão dos textos. O facto do documento ser muito longo e com uma linguagem não muito acessível é que dificulta a tarefa do aluno." (7)

"Creio que o hiperdocumento é uma plataforma muito maçadora e com a qual a maioria dos alunos não está habituada a trabalhar. Tornou-se muito cansativo e monótono ler através do computador." (8)

"O documento está bem organizado, penso é que demasiadamente longo e apesar de toda a informação ser necessária, penso que se fosse um pouco mais reduzida poderia tornar-se mais estimulante." (18)

É de salientar que um dos participantes assinalou as duas opções anteriores, considerando em simultâneo que a estrutura e a organização do hiperdocumento facilitam a compreensão dos textos e dos temas abordados, mas igualmente que o hiperdocumento é demasiado longo e complexo. Este facto explica os números de respondentes a cada uma das opções. A justificação para a sua escolha é a seguinte:

"Embora o hiperdocumento tenha, de facto, anexos interessantes e que permitem uma melhor compreensão dos textos e dos temas abordados, é ao mesmo tempo um pouco complexo e «confuso»." (19)

Em 2009, os participantes foram quase unânimes em considerar que a estrutura e organização do hiperdocumento facilitam a compreensão dos textos e dos temas. As justificações apresentadas também destacam aspetos semelhantes: o modo como o hiperdocumento está estruturado ajuda a encontrar a informação pretendida; os documentos são claros e bem organizados; a diversidade de documentos, incluindo imagens e vídeos, facilita a compreensão dos temas; os textos são simples e de leitura fácil e os temas e os conteúdos são apresentados de forma clara.

Vejamos alguns exemplos das justificações apresentadas:

"Facilita a compreensão porque tem elementos de apoio, como vídeos, resumos. Os temas têm subtemas que em conjunto nos dão uma ideia mais alargada do assunto." (24)

"A informação está bastante bem estruturada e facilita a compreensão"
(28)

"Acho que a estrutura está muito bem feita, pois permite uma consulta rápida e directa." (32)

"Com ajuda dos textos, da diversidade de documentos, artigos (vídeos e imagens), facilitam a compreensão dos temas." (37)

"This project helped me. There was a lot of pictures, videos and articles. They were very useful."(43)

Apenas um participante considerou o hiperdocumento demasiado longo e complexo explicando que, no entanto, não o considera complexo, mas sim com um número excessivo de documentos.

Houve dois participantes que assinalaram simultaneamente a hipótese a) a estrutura e organização do hiperdocumento facilita a organização dos textos e dos temas e a hipótese d) o hiperdocumento é demasiado complexo e longo. Na opinião destes dois participantes, o hiperdocumento é efetivamente complexo e longo, mas o modo como está organizado não o torna difícil de compreender e por isso o balanço final é positivo.

"On one hand it is a little bit long and complex document but on the other hand, once you are familiarized with the structure, it is an easy way to find the mini-cases and a good order to read it."(41)

"In my opinion the structure and organization help a lot, how is separated in cases and mini-cases, you can look the information that you needed. I think that the vocabulary is in some paragraph is too difficult."(42)

A tabela 6.12 apresenta as respostas à pergunta sobre o número de minicasos em cada caso. Em 2008, a maioria dos participantes considera que há demasiados minicasos em vários casos e justificam a sua opinião destacando os seguintes aspetos:

Alguns minicasos têm informação semelhante logo desnecessária; o elevado número de minicasos não ajuda os alunos com um nível de Inglês mais baixo a entender os textos que são complexos; os minicasos são extensos e complexos, o que não facilita a compreensão; o elevado número de minicasos provoca dispersão em relação ao tema e pode confundir; há demasiados casos para um só tópico geral; o excesso de informação torna-se repetitivo; alguns minicasos têm informação pouco relevante e deveria haver menos minicasos mas centrados nos aspetos mais importantes.

Qual a sua opinião sobre o número de minicasos em cada caso?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
O número é adequado	9	39,1%	13	56,5%
Há demasiados minicasos	14	60,9%	7	30,4%
Alguns casos poderiam ter mais minicasos	0	0,0%	3	13,0%

Tabela 6.12 - Opinião sobre o número de minicasos em cada caso.

Apresentamos de seguida exemplos dos argumentos invocados:

" Dado que os textos são complexos e atendendo aos vários níveis de Inglês, o número elevado de minicasos não ajuda os alunos de mais baixo nível a perceber o assunto. A plataforma está muito boa, mas se for dirigida a alunos com um nível de Inglês muito superior." (3)

"Apesar de nos facilitar a compreensão, no meu ponto de vista acho que cada caso tem um número bastante extenso de minicasos, que nos pode confundir a um certo ponto." (16)

"Tive a sensação de que havia uma dispersão em relação ao tema/tópico. Talvez fosse mais fácil se houvesse menos minicasos por cada caso." (17)

"O número de minicasos leva a uma certa confusão quando se deseja estudar o tema." (19)

A hipótese escolhida em segundo lugar é a que considera que o número de minicasos em cada caso é adequado, tendo em conta que os tópicos são abrangentes e complexos.

Os argumentos referidos destacam os seguintes aspetos:

Consideram em geral o número de minicasos adequado, embora alguns casos pudessem ter menos minicasos e outros mais. Também consideram adequado porque desenvolvem diferentes aspetos do caso a que pertencem e porque ajudam a adquirir o conhecimento necessário acerca do respetivo tema. Referem, contudo, que há minicasos que se contrapõem entre si. O número de minicasos depende da complexidade

e abrangência do caso onde se integram e a existência de vários minicasos permite explorar o tema sem ser maçador.

Alguns exemplos de justificações apresentadas:

"O número de minicasos é quase sempre adequado ao tópico, embora na minha opinião haja tópicos que tenham em demasia, como o caso do alcoolismo, e outros em falta." (2)

" Penso que o número de minicasos é adequado pois cada um toca um tema ou uma vertente importante do tópico em que estão inseridos." (4)

" Cada caso deve ter tantos minicasos quanto a sua complexidade, para facilitar a sua compreensão, por isso penso que cada caso tem os minicasos suficientes." (5)

" Penso que o número de minicasos é adequado pois permite-nos explorar um pouco mais o tema sem ser demasiado maçador." (13)

Também na resposta a esta pergunta houve um participante que assinalou duas hipóteses em simultâneo, nomeadamente a hipótese 'há demasiados minicasos em vários casos' e a hipótese 'alguns casos poderiam ter mais minicasos para desenvolver melhor o tópico geral'. A justificação apresentada foi:

" Na minha opinião há demasiados minicaseos em alguns casos, o que confunde a compreensão do tema e noutros casos há poucos minicaseos, o que dificulta adquirir mais conhecimento sobre determinado tema." (11)

Em 2009, a maior parte dos participantes considerou que o número é adequado, tendo em conta que os tópicos são abrangentes e complexos. As justificações apresentadas salientam precisamente a necessidade de desdobramento dos casos em vários minicaseos, devido à complexidade dos temas. São assim considerados necessários, apesar de alguns deles serem um pouco longos.

Seguem-se alguns exemplos das respetivas justificações:

"Como os temas são complexos, é natural e compreensível que haja às vezes um número elevado de minicaseos. Mesmo em grande quantidade foram uma grande ajuda" (25)

"Os minicaseos ajudam a desenvolver os vários tópicos e por isso são importantes".(33)

"The number of mini-cases is ok. There are some mini-cases that can not be named "mini" they are too long."(41)

"Julgo que o número de casos é suficiente para uma compreensão abrangente dos temas aos quais se referem, pois são de fácil compreensão e com informação variada o suficiente para formar juízos de opinião ou desenvolver raciocínio." (46)

Em segundo lugar, os participantes escolheram a opção b) que considera que há demasiados minicasos em cada caso. Os argumentos apresentados realçaram o facto de alguns minicasos repetirem a informação, o que consideraram desnecessário. O elevado número de minicasos implicou que os alunos não lessem os textos todos e não ajudou na compreensão das temáticas. Consideraram igualmente que o elevado número de minicasos e a sua extensão tornou difícil seleccionar a informação pretendida. Por vezes, não seriam necessários tantos minicasos para se conseguir uma boa compreensão dos temas.

Apresentam-se seguidamente alguns exemplos das justificações:

"Por vezes há tantos minicasos com tão extensas informações que torna-se difícil seleccioná-la." (36)

"O facto de alguns temas terem demasiados minicasos, dificultam a compreensão, é difícil conseguir perceber e ler todos." (37)

"Confesso que por vezes me perdi nos minicasos, pois a certa altura não me lembrava se continuava no mesmo caso, ou se já tinha mudado. A temática de alguns minicasos, era muito semelhante à de outros casos" (38)

"Tal como referi anteriormente, demasiados minicasos não dificultam a compreensão, mas com menos minicasos penso que a compreensão do assunto seria atingido."(45)

Em 2009, três participantes escolheram a opção 'alguns casos podiam ter mais minicasos'. De facto, dois deles escolheram também a opção a) que considera o número de minicasos em cada caso adequado. As

justificações dadas apontam para a necessidade de compreender melhor alguns temas e para a o facto de, apesar do número de minicasos, não ser difícil compreender como funciona a estrutura do hiperdocumento.

A tabela 6.13 apresenta as respostas à questão sobre as sequências, que permitem reorganizar os minicasos de modo diferente relativamente à ordem apresentada nos casos e reforçando uma perspetiva temática e não-linear.

Qual a sua opinião sobre as sequências?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Facilitam a compreensão	16	69,6%	16	69,6%
Confusas e não ajudam a compreensão	0	0,0%	0	0,0%
São apenas uma repetição	4	17,4%	4	17,4%
Gostaria que a plataforma pudesse criar sequências	3	13,0%	3	13,0%

Tabela 6.13 - Opinião sobre as sequências.

Em 2008, a opção "facilitam a compreensão dos temas que de outro modo estariam dispersos pelos vários casos e minicasos" foi claramente a mais escolhida pelos participantes. As justificações para essa seleção destacam os seguintes argumentos: as sequências facilitam a relação entre os diferentes minicasos; deviam ter surgido logo no início; ajudam os alunos de nível mais fraco a perceber os documentos; ajudam a compreender o tema e a relacioná-lo com o projeto na sua totalidade; ajudam na compreensão e na identificação dos temas; ajudam a compreender os conteúdos que de outra forma estão dispersos. Apresentamos de seguida alguns exemplos:

" Penso que a criação das sequências ajuda-nos a manter uma organização lógica, sem desvios dos principais temas." (8)

"Penso que nos facilitam a compreensão dos temas, porque é mais fácil ter uma visão de cada caso melhor do que se não se encontrassem em sequências." (9)

"Ao estarem organizados desta forma, é mais fácil assimilar o vocabulário e até estruturas frásicas correspondentes a cada tema. De outra forma a aprendizagem era muito mais difícil e a aquisição de conteúdos era dispersa." (12)

"Neste caso, penso que as sequências se tornaram um pouco mais fáceis, visto que, em cada sequência, estão os minicaseos que estão interligados entre si. Neste aspeto, é melhor, mas a extensão e complexidade é igual, a organização é que é diferente." (18)

"As sequências são mais eficazes porque sabemos logo o assunto que irá ser desenvolvido." (20)

Quanto à opção que considera as sequências apenas uma repetição, só quatro participantes a escolheram, embora apenas três tivessem justificado a sua escolha, explicando que:

"De certa forma são uma repetição, pois os textos e os respectivos auxiliares dos textos são os mesmos." (7)

"Creio que se poderia arranjar uma estrutura única e mais simples." (10)

"Se a intenção é reforçar a perspectiva temática, penso que o reforço é desnecessário e confuso." (17)

Três participantes assinalaram a opção 'gostaria que a plataforma pudesse criar sequências por solicitação dos alunos, para além das que foram determinadas pelo professor'. Um destes participantes assinalou também a opção que considera que as sequências facilitam a compreensão dos temas. As justificações que apresentaram foram as seguintes:

"Acho que deste modo, os alunos poderiam compreender melhor cada tema." (11)

"A plataforma está muito bem conseguida, os temas centrais estão completos pelos minicasos o que nos facilita a compreensão. No entanto, os alunos deveriam ser incentivados a pesquisar algum tópico ou imagens que quisessem ou achassem relevantes para o tema a fim de haver uma maior interação. Por exemplo, um mini-video, como num dos minicasos." (13)

"Visto que, como já foi referido, os minicasos apresentam algumas repetições, acho que seria adequado democratizar opiniões e incentivar os alunos a eleger novos temas de interesse geral dos mesmos. Nesse caso, a extensão do projeto, ainda que fosse a mesma, faria com que o interesse dos alunos fosse maior." (23)

É também de referir que um dos participantes, que escolheu como resposta a opção que considera que as sequências facilitam a

compreensão dos temas, referiu na sua justificação que "(...)seria não apenas benéfico para a aprendizagem dos alunos como a nível de interação entre professor e aluno, criar novas sequências solicitadas pelos alunos." (2)

Cabe aqui referir que é perfeitamente possível, no âmbito das funcionalidades do *DidaktosOnline*, criar novas sequências para além das que o professor definiu. Contudo, ao envolver os alunos na criação de sequências, estaríamos perante um projeto diferente do que foi pretendido com o hiperdocumento *Images of Britain and the British*.

Em 2009, as opiniões dos participantes distribuíram-se de forma exatamente igual pelas várias opções de resposta. A maioria escolheu a opção "facilitam a compreensão dos temas, que de outro modo estariam dispersos pelos vários casos e minicaseos". Nas suas justificações destacam: ajudam a compreender a interligação dos minicaseos; ajudam na compreensão e na identificação dos temas e ajudam a compreender os conteúdos que de outra forma estão dispersos.

Vejamos alguns exemplos:

"As sequências foram determinantes para perceber o documento" (29)

"Este processo é bastante útil, pois permite realmente perceber o encadeamento das ideias e dos conteúdos que estão, na sua totalidade, proximamente relacionados." (30)

"Concordo com a existência destas sequências, pois sistematizam algumas temáticas abordadas nos casos e minicasos." (32)

"Estas sequências ajudaram-me a compreender as interligações dos minicasos, facilitando a compreensão." (36)

"If there are several common mini-cases in the different cases, it's good that they are joined. It's easier to find the similar mini-cases." (44)

Também apenas quatro participantes escolheram a opção que considera as sequências apenas uma repetição. As justificações dadas realçam precisamente o facto de as considerarem redundantes e não contribuírem com nada de novo.

"Considero as sequências uma espécie de redundância"(38)

"For me is not that important the organization of the document. Sequences are just repetition to me."(39)

"I think that the sequences are useless, because the texts are the same. In my opinion, the cases are better organized."(40)

"Some sequences are repetition but not everything. Some information. Sometimes it was boring."(43)

Três participantes escolheram a opção “gostaria que a plataforma pudesse criar sequências por solicitação dos alunos, para além das que foram determinadas pelo professor”. Um dos participantes escolheu, também, a primeira opção, que considera as sequências importantes para a compreensão dos temas.

Seguem-se as justificações apresentadas:

"Seria um modo de aprendizagem que nos dava acesso a temas que por vezes não sabemos onde encontrar." (24)

"Para o último trabalho, as sequências foram boas, ajudaram, mas para os outros trabalhos não recorri a estas, senão ficava confusa" (25)

"If there are several common mini-cases in the different cases, it's good that they are joined. It's easier to find the similar mini-cases." (44)

6.4.2 Recursos

Relativamente ao papel dos recursos associados aos minicases, quer em 2008, quer em 2009, todos os participantes consideram que ajudam a compreender os textos, conforme a informação da tabela 6.14

Como considera os recursos associados aos minicases?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Ajudam a compreender os textos dos minicases	23	100,0%	23	100,0%
Não acrescentam nada à compreensão	0	0,0%	0	0,0%
Constituem um fator de distração	0	0,0%	0	0,0%

Tabela 6.14 - Opinião sobre os recursos associados aos minicases.

As justificações do grupo de 2008 destacam o facto de ser mais fácil compreender uma imagem ou um vídeo do que um texto, sobretudo quando a linguagem do texto não é muito acessível; consideram que clarificam, completam e comprovam a informação dos textos e também ajudam a que a plataforma não seja tão monótona, como seria se só tivesse textos. Seguem-se alguns exemplos:

"Creio que os recursos são benéficos não apenas ao nível de ajudar a compreender os textos, mas também porque «conseguem» o propósito de tornar a plataforma menos monótona." (8)

"Ajudam a compreender os textos dos minicasos, dado que nos permitem «ver» aquilo que os textos referem." (9)

"São um suporte essencial na compreensão dos temas. Por vezes, a ideia dos textos não é fácil de captar, e aí são uma boa ajuda." (10)

"As imagens e os vídeos ajudam a compreender porque servem de complemento dos textos." (15)

"Os recursos associados aos minicasos permitem-nos aprofundar a compreensão sobre os temas mostrando «exemplos». (19)

As justificações do grupo de 2009 realçam o facto de os recursos complementarem os textos, clarificando-os e tornando o hiperdocumento mais atrativo.

"Mais do que a informação escrita, os elementos audiovisuais são determinantes para a compreensão de cada minicaso." (27)

"Facilitam a compreensão dos temas porque muitas vezes torna-se cansativo ler toda a informação e vemos a imagem e retemos alguma coisa." (28)

"Exemplificam e explicitam melhor os objetivos ou o tema" (29)

"Recursos explicativos e de complemento são sempre necessários e úteis para o entendimento de determinada realidade. A variedade desses mesmos recursos só vem contribuir mais positivamente para uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos apresentados." (30)

"Ajudam a compreender melhor na medida em que exemplificam o assunto tratado" (31)

"Os vídeos, imagens e outros textos complementares ajudaram-me a compreender os minicasos." (32)

"São um complemento que ajuda bastante na compreensão dos minicasos" (33)

"Os recursos são uma mais-valia para o melhor entendimento dos tópicos, pois ilustram e simplificam o que está escrito no texto." (34)

Quanto à explicitação do tipo de recurso que contribuiu mais para a compreensão dos textos nos minicasos, conforme se pode verificar na tabela 6.15 em 2008, os participantes escolheram em primeiro lugar os vídeos, seguidos dos mapas e, em terceiro lugar, com praticamente o mesmo número de escolhas, os textos complementares, as fotografias e os gráficos. Em último lugar surgem os *cartoons*.

Que tipo de recurso contribuiu mais para a compreensão?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Os <i>cartoons</i>	4	17,4%	6	26,1%
As fotografias	8	34,8%	8	34,8%
Os gráficos com informação estatística	8	34,8%	3	13,0%
Os mapas	11	47,8%	5	21,7%
Os textos complementares	9	39,1%	5	21,7%
Os vídeos	14	60,9%	20	87,0%

Tabela 6.15 - Importância dos vários recursos associados aos minicasos.

Nesta pergunta, os participantes podiam assinalar vários recursos que consideraram úteis para a compreensão dos minicasos e foi o que aconteceu na maioria dos casos. Apenas alguns assinalaram apenas um recurso. Por isso, alguns participantes justificaram de modo geral a importância dos recursos, sem se referir a cada um deles separadamente. Assim, seguem-se exemplos das justificações da importância dos recursos visuais no global:

"Acho os recursos visuais mais apelativos ao leitor, funcionando muitas vezes como uma "pausa" na leitura e motivando a continuação da mesma. (2)

"Estes recursos "visuais" ajudam a compreender melhor os textos, uma vez que a linguagem dos mesmos não é muito acessível, atendendo aos diferentes níveis de Inglês presentes na turma." (7)

"As fotografias, os mapas, os gráficos e os vídeos foram o que contribuiu mais para a compreensão dos textos, porque quando algum texto era mais confuso, através destes recursos conseguia perceber mais sobre o tema." (11)

Vejamos agora as justificações específicas de cada recurso:

Relativamente aos vídeos –

"As animações facilitam sempre muito mais a compreensão de algo." (3)

"Os vídeos auxiliaram na ilustração e componente lúdica das temáticas."
(6)

"Mais fáceis de compreender e muitas vezes são estes que nos determinam um tema ou o que ele nos pretende mostrar." (5)

"Sem dúvida que os vídeos contribuem imenso para a compreensão dos textos, na medida em que, na maioria das vezes, suportam e explicam as ideias veiculadas nos mesmos." (8)

"Os vídeos são para mim os documentos que mais contribuem para a compreensão dos textos, porque retratam com maior pormenor os temas de cada caso e permitem utilizá-los como forma de exemplificar o nosso ponto de vista de uma forma mais fácil (quando comparados com os gráficos ou mapas)." (12)

"O recurso que me ajuda a compreender melhor os minicasos são os vídeos, porque prendem muito a minha atenção e são os que eu compreendo melhor." (16)

"Se eu ler um texto e não o compreender na sua totalidade, se visionar um filme relacionado com esse minicaso, torna a sua compreensão mais fácil." (18)

"Especialmente os vídeos porque são mais apelativos e ilustram os temas tratados." (20)

Relativamente aos mapas –

"São elementos importantes para compreendermos melhor um tema através de exemplos ou de provas que comprovem a verdade dos temas e que os complementem." (4)

"Para mim os mapas ajudaram bastante a compreender os textos a que se referiram." (6)

"Os mapas oferecem uma leitura clara." (17)

"Ajudam a decodificar certas partes dos minicaseos." (23)

Relativamente aos textos complementares-

"Penso que foram os textos complementares, pois através deles percebemos, mesmo antes de ler os respectivos casos, qual é o tema de que cada texto fala." (9)

"Essencialmente os textos complementares são uma boa ajuda." (10)

"Os textos dão uma visão mais aprofundada dos temas." (14)

"Os textos complementares porque tinham informação adicional bastante útil." (15)

"Os textos estavam resumidos e organizados e com uma linguagem compreensível." (22)

"Ajudam a decodificar certas partes dos minicaseos." (23)

Relativamente aos gráficos -

"São elementos importantes para compreendermos melhor um tema através de exemplos ou de provas que comprovem a verdade dos temas e que os complementem." (4)

"Os gráficos oferecem uma leitura clara." (17)

"Ajudam a decodificar certas partes dos minicasos." (23)

Não foram dadas justificações específicas relativas aos *cartoons* e às fotografias.

Em 2009, os vídeos surgem igualmente em primeiro lugar, mas ainda mais destacados do que no ano anterior. Em segundo lugar vêm as fotografias, em terceiro lugar, com praticamente o mesmo número de escolhas, ficaram os *cartoons*, os mapas e os textos complementares e por último os gráficos com informação estatística.

Alguns participantes justificaram a importância dos recursos visuais no global:

"In my opinion all help a lot, but you need to choose the best in each case." (42)

"The most interesting were videos, cartoons, and pictures. Maybe because it was the easiest way to understand the topic." (44)

Seguem-se as justificações associadas a cada recurso:

Relativamente aos vídeos –

"Os vídeos tornavam a informação mais compreensível e "dinâmica."(25)

"Os vídeos captam mais a atenção e, no meu caso, são mais interessantes." (27)

"Porque é muito interativo."(29)

"Este tipo de recursos multimédia são passíveis de chamar mais a atenção e de "ensinar" algo de forma mais subtil e descontraída sem perderem, porém, o seu carácter pedagógico." (30)

"Porque é mais interativo e atrativo." (31)

"Os vídeos foram o instrumento complementar que mais me ajudou na compreensão dos textos, devido à entoação das personagens, por exemplo em alguns minicaseos." (32)

"São recursos que clarificam a ideia principal do texto" (33)

"É mais fácil quando temos a imagem e o som recriando a informação."
(36)

"Videos were funny, very easily to understand and described the topic really well." (39)

"The cartoons and the videos help the most because some mini-cases are very long and images and videos are funnier. You disconnect and at the same time you learn." (40)

"An image is more useful than a 1000 words text". Videos were very clear and the statistics were so interesting and helpful. (41)

"Yes they are very useful and they associate to the mini-cases. It's important." (43)

"Penso que estas duas opções complementam-se simultaneamente. O que por vezes poderá não ser compreendido nos textos, pode ser compreendido nos vídeos e vice-versa." (45)

"Os vídeos mais o suporte visual preenche melhor as lacunas que poderão ficar mmenos preenchidas pela leitura dos casos." (46)

Relativamente aos cartoons –

"Porque é mais interativo e atrativo." (31)

"The cartoons and the videos help the most because some mini-cases are very long and images and videos are funnier. You disconnect and at the same time you learn." (40)

"An image is more useful than a 1000 words text". Videos were very clear and the statistics were so interesting and helpful. (41)

Relativamente aos mapas -

"Porque nos dão uma perspetiva geográfica do país." (24)

"Para perceber a geografia." (29)

Relativamente aos textos complementares-

"Porque desenvolvem o tema principal." (24)

"São recursos que clarificam a ideia principal do texto." (33)

"Penso que estas duas opções complementam-se simultaneamente. O que por vezes poderá não ser compreendido nos textos, pode ser compreendido nos vídeos e vice-versa." (45)

Relativamente aos gráficos -

"An image is more useful than a 1000 words text". Videos were very clear and the statistics were so interesting and helpful." (41)

Relativamente às fotografias -

"Porque ilustram a realidade do país." (24)

"Porque as fotos facilitam sempre a compreensão dos textos." (28)

"Porque ilustra o que está no texto de uma maneira mais simples." (34)

"An image is more useful than a 1000 words text". (41)

"Yes they are very useful and they associate to the mini-cases. It's important." (43)

6.4.3 Secções Descrição/Contexto/Atividades

A tabela 6.16 mostra-nos os dados relativos à opinião sobre a importância da secção Descrição.

Qual a sua opinião sobre a secção Descrição?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Ajuda a compreender o tipo de texto	15	65,2%	17	73,9%
Não é muito relevante	3	13,0%	4	17,4%
Podia conter informação mais desenvolvida	5	21,7%	2	8,7%

Tabela 6.16 - Opinião sobre a secção Descrição

Em 2008, a maior parte dos participantes considera que esta secção ajuda a compreender o texto a que se refere. As justificações que dão para a sua escolha salientam sobretudo a ideia de que a descrição funciona como uma introdução ao texto, dando uma ideia do assunto que o texto desenvolve, o que é considerado positivo. Seguem-se algumas justificações:

"Dá-nos a entender qual o tipo de texto que vamos ler, através de uma síntese sucinta." (4)

"A descrição é um acessório fundamental porque nos dá desde logo uma perspetiva do assunto tratado nos textos." (8)

"Alguns textos são muito longos. Logo, a descrição dá-nos uma ideia sumária do que vamos ler, o que me parece útil." (17)

"A descrição é útil para vermos se o texto é ou não relevante para a temática que estamos a abordar antes de o ler." (19)

"A secção descrição ajudou imenso para ter antes da leitura do texto uma visão sobre o tema abordado." (21)

Em segundo lugar, foi escolhida a hipótese que sugeria que a secção descrição podia conter informação mais desenvolvida. Aliás, três dos participantes que assinalaram esta hipótese de resposta selecionaram igualmente a hipótese 'ajuda a compreender o tipo de texto'. As justificações apresentadas partilham a ideia de que a informação apresentada nesta secção é importante e, por isso mesmo, poderia ser mais completa para melhor cumprir a sua função. Vejamos alguns exemplos:

"Em alguns casos podia estar mais desenvolvida, mas considero-a fundamental para uma melhor compreensão do texto e contextualização sócio/política e histórica, como no caso do M.P. negro, em que as informações facultadas na descrição me foram bastante úteis." (2)

"Acho que a descrição deveria ter mais informação para o aluno saber à partida, do que trata o texto." (11)

"Toda a descrição, por mais pequena que seja, ajuda em todos os minicases, mas penso que poderia ser um pouco mais desenvolvida." (18)

Apenas três participantes consideraram que esta secção não é muito relevante, justificando a sua escolha do seguinte modo:

"Acho que não é muito relevante pois à medida que se vai lendo o texto, vamo-nos apercebendo do que é abordado." (10)

"A descrição não é muito relevante, já que os textos estavam bem estruturados". (22)

"No meu caso não recorro muito à secção descrição o que faz com que não seja muito relevante." (23)

Em 2009, um maior número de participantes partilham a opinião de que esta secção ajuda a compreender o texto a que se refere. As justificações são muito semelhantes e quase todas salientam que a descrição funciona como um resumo e introdução ao texto, preparando para a leitura. Vejamos algumas justificações:

"Nos minicase a secção descrição dava-nos uma ideia do texto, e servia como uma espécie de introdução." (26)

"Porque nos dá indicações para o tipo de texto que estamos a ler." (31)

"Ajuda a situar os excertos para uma melhor compreensão." (33)

"You can make an idea of what you are going to read."(41)

Em segundo lugar, mas com apenas quatro respostas, vem a hipótese de que a secção descrição não é muito relevante. As justificações foram as seguintes:

"No meu caso não foi muito relevante, mas nalguns casos podia levar a uma melhor compreensão dos textos." (24)

"Tal como em relação às sequências, achei esta sub-parte redundante."
(38)

"I didn't read the descriptions."(40)

"Por serem demasiado curtos, penso que não vêm fornecer mais informação do que aquela que já se encontra nos textos." (45)

Apenas dois participantes escolheram a hipótese 'podia conter informação mais desenvolvida', sendo que um deles assinalou igualmente a hipótese que considera que a secção descrição ajuda a compreender o tipo de texto. Seguem-se as justificações apresentadas:

"I didn't find description in all cases. I think it should be in all mini-cases. For example if you are looking for some information, is much easier to read first "description" to know what is the text about than to read all the text." (39)

"The sections help a little but if they are more complete, I think that is better." (42)

A tabela 6.17 apresenta-nos as respostas relativas à questão sobre a importância da secção contexto

Qual a sua opinião sobre a secção Contexto?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Ajuda a enquadrar o tipo de texto	18	78,3%	18	78,3%
Não é muito relevante	2	8,7%	3	13,0%
Podia conter informação mais desenvolvida	3	13,0%	2	8,7%

Tabela 6.17 - Opinião sobre a secção Contexto.

A maior parte dos participantes, quer em 2008 quer em 2009, partilha a opinião de que ajuda a enquadrar o tipo de texto. As justificações apresentadas salientam precisamente este aspeto de ajudar a compreender de que tipo de texto se trata, sobretudo nos casos em que o texto é um excerto de outro mais longo e não um texto completo. Seguem-se alguns exemplos das justificações dadas:

"Porque nos dá o contexto em que o texto em questão ocorre e tendo um enquadramento sócio-cultural ficamos com uma ideia mais abrangente daquilo que o texto nos fala, permitindo melhor a sua compreensão." (9)

"O contexto dá-nos uma primeira impressão sobre o tema que está a ser tratado, preparando-nos para a compreensão do minicaso, em especial do tema que vai ser abordado." (16)

"Penso que esta secção é fulcral na análise dos minicasos, se lermos 1º o contexto antes de lermos o minicaso já vamos preparados e a sua compreensão tornar-se-á mais fácil." (18)

"O contexto ajuda na medida em que nos informa a origem e o tipo de texto." (20)

Os três participantes que escolheram a hipótese 'podia conter informação mais desenvolvida' apresentaram as seguintes justificações para a sua escolha:

"Creio que, na maioria das vezes, poderia abordar a questão mais a fundo." (8)

Ajudaria a clarificar a plataforma se o contexto fosse mais desenvolvido." (10)

"Para que o aluno consiga reter melhor em que contexto o tema do texto se enquadra." (11)

Os dois participantes que escolheram a hipótese 'não é muito relevante' não apresentaram justificação para essa escolha.

Os participantes de 2009 consideram, maioritariamente, como vimos, que a secção contexto ajuda a enquadrar o tipo de texto. Nas suas justificações salientam que a informação complementar que esta secção providencia é uma importante contextualização para o minicaso.

"O contexto era a secção que mais ajudava a entender o texto, pois dava-nos um aspeto mais geral do mundo onde se enquadram os minicazos." (26)

"Este tipo de informação adicional mostra-se pertinente e objetivo." (30)

"De certa forma, permite que o texto apresentado esteja enquadrado num tempo, o que vai ajudar na perceção do texto por parte de quem lê." (34)

"Pela mesma razão que a descrição, a secção do contexto deixa-nos interiorizar melhor o tema abordado por cada minicazo." (46)

Somente três participantes escolheram a hipótese 'não é muito relevante' e apresentaram as seguintes justificações:

"No meu caso não foi relevante embora possa ajudar na compreensão." (24)

"Não costumava prestar muita atenção a esta secção." (25)

"No meu caso não prestei muita atenção a esta secção e não me fez diferença" (27)

Finalmente, dois deles consideraram que esta secção podia conter informação mais desenvolvida.

"If I remember well, I found "context" in very few mini-cases. Actually, till now I don't understand well what is it about."(39)

"It was no much helpful for me."(41)

Vejamos de seguida as respostas à questão sobre a importância da secção Atividades. De acordo com a tabela 6.18, em 2008 a maior parte dos participantes reconhece a importância desta secção, visto que escolheram essencialmente as duas primeiras hipóteses de resposta que assim o indicam. A hipótese 'chama a atenção para aspetos que ajudam a compreender os textos' foi a mais escolhida e as justificações apresentadas salientam essa função de conseguir captar a atenção dos participantes, como podemos verificar nos três exemplos seguintes:

"As atividades chamam a atenção para aspetos que ajudam a compreender os textos e incitam-nos a expandir os nossos conhecimentos acerca de certos temas". (4)

"Porque por vezes quando lemos um texto escapa-nos a sua "essência". Esta secção ajuda-nos a procurar a informação-chave". (8)

"Na minha opinião, a secção atividades muitas vezes desperta-nos para alguns aspetos que quando olhamos para o texto não prestamos atenção e esta secção alerta-nos para a sua importância." (16)

Qual a sua opinião sobre a secção Atividades?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Orientam o modo como lemos o texto	6	30,0%	8	38,1%
Chamam a atenção para aspetos que ajudam a compreender o texto	10	50,0%	9	42,9%
Não é muito relevante	2	10,0%	3	14,3%
Podia conter informação mais desenvolvida	2	10,0%	1	4,8%

Tabela 6.18 - Opinião sobre a secção Atividades.

Em segundo lugar e com um número de respostas semelhante vem a hipótese 'orienta o modo como lemos o texto'. Nas justificações apresentadas, os participantes reforçam a ideia de que esta secção dá pistas sobre a leitura do texto do minicaso:

"Ajudam no sentido que nos indicam uma direcção, ou seja, faz-nos ver o que é mais relevante em todo o texto." (1)

"Considero-os como uma boa preparação para o trabalho final, motivando desde cedo uma reflexão sobre as temáticas." (2)

"Penso que as questões colocadas nas atividades ajudam-nos a abordar o tema de uma forma objetiva facilitando assim a sua compreensão. (13)

Os dois participantes que consideraram que esta secção não é muito relevante justificaram a sua opinião com dois argumentos diferentes. Um objetou que as atividades não são muito acessíveis, atendendo ao seu nível de Inglês pouco desenvolvido, e o outro referiu que as atividades condicionam a elaboração de trabalhos que prefere abordar de uma

forma mais livre. Houve ainda dois participantes que disseram que esta secção podia conter informação mais desenvolvida de forma a ajudar a leitura e compreensão dos textos.

Em 2009, os participantes também consideraram a secção atividades importante, uma vez que escolheram sobretudo as duas primeiras hipóteses de resposta. Assim, a hipótese 'chama a atenção para aspetos que ajudam a compreender os textos' foi a mais escolhida. As justificações realçam o facto de essa secção orientar a leitura dos textos ao fornecer um objetivo para os ler.

"Ao lermos o texto, podemos não prestar a atenção desejada a determinados assuntos. Com as atividades passamos a dar importância a assuntos que possam ter ficado despercebidos." (24)

"As atividades contêm tópicos e perguntas que nos ajudam a compreender melhor o texto respectivo." (32)

"É uma importante secção, pois permite que abordemos o texto de acordo com um objetivo." (34)

Em segundo lugar, e com um número de respostas apenas ligeiramente inferior, vem a hipótese 'orienta o modo como lemos o texto'. Os participantes consideraram que esta secção lhes deu pistas para a leitura dos textos dos minicase, visto que destacava aspetos aos quais poderiam não dar a devida atenção se não tivessem de fazer as atividades.

"Ao ler esta secção, senti-me mais orientada para cada minicaso." (27)

"Lemos o texto no sentido de encontrar as respostas." (29)

"You read the text in a different way if you have to do some activities, because you focus on the answers." (40)

Apenas dois participantes consideraram que esta secção não é muito relevante, tendo um deles referido mesmo que "foram muito poucas as vezes que utilizei a secção de atividades e não foi por isso que tive dificuldades na compreensão do texto." (45)

Somente um participante considerou que esta secção deveria conter informação mais desenvolvida.

6.4.4 Indexação de temas/comentários temáticos

A tabela 6.19 mostra-nos como se distribuíram as opiniões dos participantes relativamente à importância da indexação dos temas nos textos dos minicasos.

Qual a sua opinião sobre a indexação/associação?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Ajuda a compreender o texto e os temas	17	81,0%	17	73,9%
Não é muito relevante	4	19,0%	6	26,1%

Tabela 6.19 - Opinião sobre a indexação/associação dos temas nos textos dos minicasos.

Nos dois grupos, exatamente o mesmo número de participantes considera que a indexação dos temas ajuda a compreender o texto e a temática nele desenvolvida. Apresentam-se, seguidamente, alguns exemplos das justificações dadas em 2008:

"Acho que a associação dos temas nos textos dos minicasos é esclarecedora, pois ajuda à clarificação do tema do texto." (7)

"Acho importante a associação dos temas como forma de organizar o estudo e resolução dos minicasos." (12)

"Penso que é importante pois alarga a nossa perspetiva acerca dos temas e ajuda-nos a relacionar os temas sem dificuldade." (13)

"É útil para encontrarmos os minicasos relevantes aos temas em estudo."
(19)

Dos quatro participantes que em 2008 consideraram a indexação dos temas não muito relevante, apenas três justificaram a sua escolha. As justificações têm em comum a noção de que a indexação dos temas não ajuda à compreensão dos textos, tornando-os pelo contrário um pouco confusos:

"Creio que torna um pouco confuso a apreensão da ideia global de cada temática." (8)

"Acho que alguns temas estão muito confusos em alguns textos. Deveria haver uma melhor associação dos temas inseridos em cada texto para este ser mais compreensível." (11)

"Confuso e talvez dispensável" (17)

As justificações apresentadas em 2009 para a hipótese mais escolhida utilizam basicamente argumentos semelhantes:

"Ao ler esta secção senti-me mais orientada para cada minicaso." (27)

"Descreve qual o tópico principal do texto, o que vai permitir uma melhor perceção do mesmo." (34)

"Is necessary to understand better the topic of the text."(42)

"Como funciona como informação adicional, ajuda muito a uma melhor compreensão dos textos dos minicasos." (46)

Dos seis participantes que consideraram que a indexação de temas não é muito relevante, apenas quatro justificaram a sua resposta. De um modo geral não consideraram que ajudasse à compreensão dos textos, referindo por exemplo que o hiperdocumento está bem organizado e isso é suficiente.

A tabela 6.20 apresenta-nos os resultados sobre a importância dos comentários temáticos. Em 2008, a opinião dos participantes dividiu-se em dois grupos praticamente iguais e opostos: os que consideram que os comentários temáticos ajudam a compreender o texto e os que não os consideram relevantes.

Qual a sua opinião sobre os comentários?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Ajuda a compreender o texto e os temas	11	52,4%	16	80,0%
Não são muito relevantes	10	47,6%	4	20,0%

Tabela 6.20 - Opinião sobre os comentários temáticos.

Nas justificações apresentadas, os primeiros não explicam bem os motivos porque consideram os comentários úteis, apenas insistem que ajudam a clarificar o assunto do texto e a percebê-lo melhor. Quanto aos que não consideram os comentários relevantes, vários dizem não os ter utilizado ou mesmo tomado consciência da sua existência.

Em 2009, a maioria dos participantes considera que os comentários ajudam a compreender o texto e os temas. Seguem-se algumas das justificações:

"Por vezes, só a leitura do minicaso não me era suficiente para compreender o tema. Os comentários temáticos vinham completar o meu raciocínio." (27)

"Interligam com qualidade a informação apresentada." (30)

"Porque facilitam a compreensão do texto e seu respectivo tema." (31)

"They are very useful to understand the texts."(40)

Quanto aos quatro participantes que não consideraram os comentários temáticos muito relevantes, a justificação foi que não lhes deram muita importância e alguns não os utilizaram.

6.4.5 Navegação no hiperdocumento

A tabela 6.21 mostra-nos as respostas relativas à opinião sobre o modo de navegar no hiperdocumento. Uma clara maioria dos participantes considera que navega facilmente e que o hiperdocumento está bem estruturado:

Qual a sua opinião relativamente à navegação?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Navego facilmente	20	87,0%	19	82,6%
Fico bastante confuso(a)	2	8,7%	1	4,3%
Fico completamente perdido(a)	0	0,0%	0	0,0%
Gostaria de ver alterações no modo de navegar?	1	4,3%	3	13,0%

Tabela 6.21 - Opinião sobre a navegação no hiperdocumento.

Algumas justificações apresentadas em 2008 foram:

"Penso que o hiperdocumento está bem estruturado e isso facilitou a minha navegação entre as suas subdivisões." (4)

"A navegação não é complicada basta uma vez para se aprender facilmente." (6)

"Penso que o hiperdocumento está muito bem organizado mesmo e que permite a fácil navegação para qualquer minicaso pelo aluno." (9)

"Acho que a navegação é objetiva é fácil e navega-se facilmente." (15)

Apenas um participante justificou porque considera a navegação confusa, com a seguinte explicação:

"Fico confuso quando vou ao *didaktos*, acho que não é necessário tantas divisões e subdivisões." (10)

Por fim, referimos as sugestões de alteração ao modo de navegar apresentadas pelos participantes. A maior parte delas foram indicadas por participantes que escolheram igualmente a opção 'navego facilmente':

"Mudaria talvez a forma como chegamos ao hiperdocumento *Images of Britain and the British*. Acho que o acesso ao hiperdocumento deveria ser mais rápido, pois temos de realizar alguns passos que se podem tornar um pouco excessivos." (1)

"Como utilizo mais o internet Explorer, era bom se a plataforma funcionasse convenientemente no mesmo. Outro inconveniente é o facto de o hiperdocumento estar pouco acessível, sem uma hiperligação onde os títulos estivessem organizados por índice." (6)

"Agruparia os casos e minicasos apenas de uma forma: ou em sequências ou em temáticas globais e relevantes. Creio que tornaria mais explícito o objetivo final do trabalho e a sua compreensão" (8)

"Dividia os textos por temáticas, como é o caso, mas não criava casos nem minicasos. Arranjaría uma estrutura única e mais simples." (10)

"Gostaria que fosse mais dinâmico e fosse dividido em vários níveis de aprendizagem. Para motivar mais os alunos em relação aos temas e porque nem todos os alunos têm o mesmo nível de aprendizagem, o que dificulta a compreensão dos textos." (11)

"Gostaria que fosse implementado um voltar ao tema inicial, um logout em vez de estar sempre a por password essencialmente porque quando estamos a ver os minicasos, não conseguimos voltar à parte anterior sem voltar ao início." (13)

"Devia haver mais ênfase nas sequências para facilitar a navegação" (19)

"Acho que facilitaria a navegação se as secções descrição contexto e atividades aparecessem mais destacadas." (23)

Os participantes de 2009 também consideram que navegam facilmente no hiperdocumento. E justificam a sua opinião do seguinte modo:

"Está muito bem e facilita a procura de informação." (28)

"Acho que o híper-documento está bem estruturado e é fácil navegar no mesmo." (31)

"Acho que o hiperdocumento está bem organizado e a navegação do mesmo é bastante simples." (34)

"As I said before, you have to spend a little time to get familiar with the application and then you can manage it easily."(41)

"Penso que é uma navegação direta e de fácil acesso, permitindo ao usuário saber sempre em que secção está." (45)

Um único participante considerou que ficou confuso com a navegação, mas, na justificação, admitiu que isso só se verificou a princípio, tendo depois continuado sem qualquer dificuldade.

Seguidamente, apresentam-se as sugestões de alterações ao modo de navegar no hiperdocumento. Dois destes participantes também escolheram a hipótese 'navego facilmente':

"Uma diminuição no número de minicasos devido à repetição de assuntos." (26)

"I'd like to change navigation and readability. There is too many information and sometimes I am lost. I have to find important information fast and sometimes it is impossible." (43)

"Uma seta para retroceder sem ter de voltar ao início." (27)

"I will eliminate the sequences. They are useless in order to understand the texts you get lost. (40)

"It logs out in few minutes and that is annoying."(41)

6.4.6 Importância do hiperdocumento para o conhecimento sobre a sociedade e cultura Britânicas

A opinião dos participantes sobre o contributo do estudo do hiperdocumento para desenvolver o conhecimento sobre aspetos da sociedade e cultura britânicas da atualidade é claramente positiva. Em 2008, dezanove participantes responderam afirmativamente. Globalmente, referem que o estudo do hiperdocumento lhes deu mais conhecimentos sobre a sociedade britânica, apresentando aspetos que desconheciam ou desenvolvendo outros dos quais pouco sabiam. Seguem-se algumas justificações:

"Sem dúvida os temas abordados no hiperdocumento contribuíram para o aumento dos meus conhecimentos sobre a sociedade e cultura britânica em aspetos tais como as disparidades territoriais, as tradições, os seus interesses, etc." (4).

"Compreendi melhor a política, a sociedade e os muitos estereótipos com que nós caracterizamos a sociedade britânica e os britânicos." (5)

"Porque, embora desenvolvesse temas dos quais já tinha conhecimentos, outros ajudaram-me a descobrir novos aspetos da sociedade britânica."
(11)

"Penso que este hiperdocumento ajudou-me a compreender melhor a sociedade e cultura britânica de uma forma interativa e que não é de forma alguma maçadora." (13)

"Sem dúvida, apesar de conhecer bastante da cultura britânica, por já lá ter ido algumas vezes, estes documentos ajudaram-me a perceber outros aspetos que não eram muito explícitos." (16)

Quanto aos restantes participantes, três responderam afirmativamente, mas com algumas reticências que têm a ver com a linguagem dos textos que consideraram difícil e com o facto de não apreciarem o modo de aceder à informação através da plataforma. Apenas um respondeu negativamente, explicando que o elevado número dos textos e a sua extensão dificultaram a compreensão em geral.

Em 2009, todos responderam afirmativamente. Referem que aprenderam sobre diversos aspetos da sociedade britânica, em alguns casos sobre questões que desconheciam completamente e noutros sobre os quais tinham ideias erradas.

"Aprendi bastante sobre a sociedade e cultura britânica actual, desde a geografia às atitudes." (25)

"Fiquei a saber muito mais sobre a sociedade Britânica, inclusive temas que pensava serem o oposto." (27)

"Sem dúvida que sim. As formas variadas e a informação apresentada foram pertinentes para o expandir dos meus conhecimentos sobre aspetos da sociedade e cultura britânicas nossas contemporâneas." (30)

"O conhecimento sobre a sociedade e cultura britânicas aumentou. Passei a conhecer modos de vida, tradições..."(35)

"Definitely YES. I thought I knew about the United Kingdom many things but I didn't realized it's not so much."(39)

"Sim, de certeza que sim, pois a apresentação da cultura britânica neste hiperdocumento é feita de um modo leve, expressiva, bem explicada e até mesmo apelativa." (46)

6.4.7 Sugestões relativas ao hiperdocumento

A pergunta que pedia sugestões relativas ao hiperdocumento recolheu em 2008 as seguintes respostas:

-Mais adequada a um trabalho de grupo atendendo à extensão dos minicasos e das temáticas. Permitiria a discussão e interação. ((1) /(2) /(4) /(5) /(20))

-Utilização de textos menos complexos e longos atendendo aos alunos com um nível de inglês mais baixo. (3) / (10) /(18))

-Mais adequado à aprendizagem da cultura e sociedade britânicas do que sobre a língua. Não considera este tipo de trabalho muito interessante porque limita a interação entre os alunos e o professor. (7)

-O trabalho com a plataforma deveria evitar as diferentes perspectivas de trabalho e escolher uma só. (8)

-O hiperdocumento deveria ser mais dinâmico e os textos menos confusos e mais objetivos. (11)

-Maior ênfase na facilidade de navegação, nas sequências e nos recursos associados; menos ênfase nas atividades. (19)

-Casos e minicasos menos confusos e mais esclarecedores (20)

-A secção atividades deveria conter mais tópicos que facilitassem um maior apoio ao aluno. (12)

O grupo de 2009 fez as seguintes sugestões relativamente a alterações que gostariam de ver implementadas no hiperdocumento:

-Utilização de textos menos complexos e longos atendendo aos alunos com um nível de inglês mais baixo. (44)

-Inclusão de um glossário com os termos mais difíceis dos textos. (44)

-Facilitar o acesso ao hiperdocumento para os utilizadores não se sentirem confusos nas primeiras vezes que acedem. (25)

-Relativamente aos temas, abordar as diferentes culturas que estão integradas na sociedade e o modo como eles vivem. (24)

-Deveria haver mais vídeos e atividades a eles associadas. (27)

-Completar todas as descrições em todos os minicasos. Seria bom se houvesse mais vídeos e imagens. No fim deveria haver indicação de onde procurar mais informação sobre cada tópico. (39)

- Mais vídeos e imagens. (43)

-Algumas palavras, especialmente as difíceis deviam estar sublinhadas, destacadas (43)

-Manter a estrutura porque permite um bom entendimento e navegação do hiperdocumento. Manter as atividades porque ajudam a compreender melhor os tópicos abordados. (34)

6.4.8 Acesso a outros hiperdocumentos

Finalmente, a tabela 6.22 apresenta-nos as respostas à pergunta sobre se considera útil o acesso a outros hiperdocumentos para apoio a diversas disciplinas,

Considera útil o acesso a outros hiperdocumentos?	2008		2009	
	Freq.	%	Freq.	%
Sim	10	43,5%	17	77,3%
Não	1	4,3%	0	0,0%
Depende	12	52,2%	5	22,7%

Tabela 6.22 Opinião sobre a utilidade do acesso a outros hiperdocumentos.

Como se pode verificar, em 2008 as respostas dividiram-se entre as hipóteses 'sim' e 'depende', de forma quase equilibrada, com apenas um participante a responder que não.

Apresentamos de seguida algumas justificações dos participantes que responderam 'sim':

"Porque para o nosso curso é importante estar actualizado com os novos media e com a actualidade e esse tipo de documentos facilitam a compreensão de muitos temas." (3)

"Para tornar as disciplinas mais práticas e dinâmicas." (11)

"Uma vez que não utilizamos frequentemente livros, estes hiperdocumentos seriam fontes de informação extra, para esclarecer e informar sobre assuntos apresentados nas aulas de cada disciplina." (20)

Os participantes que responderam 'depende' salientaram sobretudo o facto de o hiperdocumento, apesar de útil, não dever ser a única ferramenta de aprendizagem utilizada nas aulas da referida disciplina:

"No caso de conterm informação importante acerca de um tema que estamos a desenvolver em alguma outra cadeira, podemos certamente servir-nos da utilidade dos hiperdocumentos." (4)

"Se a disciplina não for toda leccionada em prol disso, acho que até pode contribuir na aprendizagem de certos aspetos do programa. Pois o facto da disciplina ser leccionada sempre em frente a um computador torna a aprendizagem um pouco aborrecida." (7)

"Se o hiperdocumento servir de apoio e não for a única ferramenta de aprendizagem, concordo absolutamente." (17)

"Nem todas as disciplinas justificam a criação de hiperdocumentos, mas acho que na maioria dos casos o seu uso complementar, pelo menos seria uma boa ideia." (19)

O participante que respondeu 'não' justificou a sua resposta do seguinte modo:

"Creio que o hiperdocumento não constitui a melhor forma de aprendizagem, pois muitas vezes causa confusão e resulta num entrave à aprendizagem." (8)

Em 2009, a maioria dos participantes respondeu afirmativamente. Seguem-se algumas justificações:

"Porque é uma forma de professor e aluno trabalharem fora do horário de aulas." (31)

"É importante a existência destes hiperdocumentos, pois ajuda-nos a compreender melhor os assuntos e temáticas das disciplinas." (32)

"Seriam uma grande ajuda para complementar o estudo." (33)

"This kind of resources are nice not to give a full lesson, but to give more resources and more specific data to learn more and understand better the lesson."(41)

"Pois ajudam a uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos que se estudam e em todos os seus âmbitos." (46)

Os participantes que responderam 'depende' explicaram que este tipo de hiperdocumentos será mais ou menos útil conforme as disciplinas em questão e conforme o grau de autonomia ou orientação do professor que julgam necessário.

"Nem todos os assuntos podem ser compreendidos através da compreensão de textos e outros elementos, sendo necessária alguma orientação." (27)

"Depende dos temas e das disciplinas, mas de certa forma ajuda para o melhor entendimento de certas temáticas." (34)

"Penso que é sempre útil mas depende das disciplinas. Existem umas mais práticas em que estes documentos seriam uma perda de tempo." (38)

6.4.9 Síntese

Quando comparamos as respostas ao questionário de opinião dos dois grupos de participantes verificamos que há muitas semelhanças:

Importância das sequências:	
2008	2009
16 facilitam/4 são uma repetição	16 facilitam/4 são uma repetição.
Papel dos recursos:	
2008	2009
23 ajudam a compreender os textos.	23 ajudam a compreender os textos.
Tipo de recurso que mais facilita a compreensão:	
2008	2009
Os vídeos.	Os vídeos.
Importância da secção descrição:	
2008	2009
15 ajuda a compreensão/3 não é muito relevante.	17 ajuda a compreensão/4 não é muito relevante.
Importância da secção contexto:	
2008	2009
18 ajuda a compreensão/2 não é muito relevante.	18 ajuda a compreensão/3 não é muito relevante.

Importância da secção atividades:	
2008 6 orienta a leitura do texto/10 chama a atenção para aspetos que ajudam a compreender o texto/ 2 não é muito relevante.	2009 8 orienta a leitura do texto/9 chama a atenção para aspetos que ajudam a compreender o texto/ 3 não é muito relevante.
Importância da indexação dos temas:	
2008 17 ajuda a compreensão/4 não é muito relevante	2009 17 ajuda a compreensão/6 não é muito relevante
Facilidade de navegação:	
2008 20 navegam facilmente/ 2 ficam confusos.	2009 19 navegam facilmente/ 1 fica confuso.

O modo como os participantes dos dois grupos responderam a estas questões é praticamente idêntico, apresentando uma opinião favorável à utilização da plataforma e ao contributo dos seus recursos para a compreensão dos textos. Para além disso, podemos dizer que o facto de muitas respostas relativamente a diversos aspetos da utilização do hiperdocumento serem praticamente idênticas nos dois grupos de participantes, em dois anos diferentes, reforça as opiniões apresentadas, porque já não se trata de respostas ocasionais e circunscritas a um grupo em particular, mas são corroboradas pelo grupo do ano seguinte.

Contudo, verificaram-se também algumas diferenças:

Opinião sobre estrutura e organização do documento:	
2008 13 facilita/8 o hiper é demasiado longo.	2009 21 facilita/2 o hiper é demasiado longo.
Número de minicasos em cada caso:	
2008 9 o número é adequado/14 há demasiados minicasos.	2009 13 o número é adequado/7 há demasiados minicasos.
Outros recursos importantes:	
2008 2.º mapas, 3.º textos complementares/fotografias/gráficos, 4.º cartoons.	2009 2.º fotografias, 3.º cartoons/mapas/ textos complementares, 4.º gráficos.
Importância dos comentários temáticos	
2008 11 ajuda a compreensão/10 não é muito relevante.	2009 16 ajuda a compreensão/4 não é muito relevante.
Sugestões de alteração à navegação apresentadas:	
2008 8 sugestões.	2009 4 sugestões.
Contributo do hiperdocumento para a aprendizagem sobre a sociedade e	

cultura britânicas:	
2008 – 19 sim/ 3 reticentes/1 não.	2009 – 23 sim.
Utilidade do acesso a outros hiperdocumentos:	
2008 – 10 sim/ 12 depende/1 não.	2009 – 17 sim/ 5 depende.

Em função das diferenças identificadas e apesar de todas as semelhanças já assinaladas anteriormente, podemos concluir que o grupo de 2009 foi ainda mais recetivo ao hiperdocumento. A avaliação que faz é mais favorável em todas as categorias.

6.4.10 Entrevistas

No final da sequência de atividades e após a conclusão da tarefa final, todos os participantes foram entrevistados. Na entrevista foram esclarecidos e ou completados alguns aspetos do questionário de identificação, nomeadamente número de anos de aprendizagem de inglês, hábitos de leitura e explicitação das principais dificuldades de leitura.

Retomaram-se também algumas questões do questionário de opinião sobre a importância das sequências, dos recursos e da indexação dos temas. Globalmente a apreciação é a mesma já veiculada nos questionários de opinião. Contudo, alguns aspetos são reforçados: é salientada a importância das sequências que foram consideradas bastante importantes e úteis para a realização da tarefa final. Alguns participantes julgaram-nas mais claras do que os casos que rotularam de confusos. Os recursos também foram avaliados como importantes. Um dos participantes sublinhou o papel dos recursos visuais, que considerou apelativos, visto que completam os textos e permitem abordar sob outra

perspetiva a informação neles apresentada. Os vídeos são o recurso mais referido quando lhes pediram para destacar um.

Quanto às secções descrição, contexto e atividades, o contexto é o considerado mais importante, atendendo a que ajuda a identificar o tipo de texto, sobretudo os excertos. Alguns participantes são de opinião que estas secções poderiam conter informação mais detalhada e deviam aparecer mais destacadas no ecrã do hiperdocumento.

Relativamente à indexação dos temas e aos comentários temáticos, alguns participantes consideraram-nos úteis e outros disseram que os comentários são muito abstratos e não ajudaram a compreensão dos textos.

Para além destas questões já abordadas nos questionários, responderam a algumas questões gerais sobre o hiperdocumento. Quanto aos textos dos minicases, avaliam-nos como pertinentes, de dificuldade média e bem articulados no conjunto geral do hiperdocumento. Para alguns participantes, os textos têm muita informação e alguns são repetitivos.

Relativamente à motivação durante o estudo, vários referiram que se manteve estável ao longo das várias fases do trabalho, outros referiram uma pequena quebra na fase final, sobretudo devido à quantidade de textos para ler.

Outra questão que lhes foi colocada pedia a sua opinião sobre a maior adequação do hiperdocumento a um trabalho individual ou em grupo. Em geral consideraram mais adequado ao trabalho individual, embora também tivessem referido que, num contexto de trabalho em grupo, teria havido mais troca de opiniões sobre os temas.

Como aspeto mais conseguido do hiperdocumento destacam o facto de ser bastante completo e conter informação importante, contribuir para o enriquecimento cultural e o desenvolvimento da leitura em inglês. Por

outro lado, como aspeto menos conseguido foi indicado o facto de ter muitos textos e ser por isso confuso.

Podemos dizer que todos os participantes disseram ter aprendido com a utilização do hiperdocumento, dado que esclareceram e ou adquiriram novos conhecimentos sobre a sociedade britânica. Apesar de salientarem alguns aspetos menos conseguidos, a avaliação global do hiperdocumento *Images of Britain and the British* é claramente positiva e consideram que permite um modo de aprender diferente.

O anexo X apresenta a transcrição de 3 entrevistas e o anexo XVI apresenta o ficheiro áudio com as gravações efetuadas.

6.5 Relação entre as características dos participantes, a sua opinião sobre o hiperdocumento e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final.

Nesta secção são apresentados os resultados da análise das relações entre as características dos participantes, a sua opinião sobre o hiperdocumento e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final. Os resultados do questionário de opinião foram cruzados com as seguintes características dos participantes: hábitos de leitura em Inglês, preferências epistémicas, estilos de aprendizagem e as subescalas dos estilos de aprendizagem. Os resultados dos questionários de opinião foram, também, cruzados com os resultados dos testes de conhecimento e da tarefa final. Por fim compararam-se também os resultados dos testes de conhecimentos tendo em conta as características individuais dos participantes e procurámos perceber a influência dos testes de conhecimentos de língua inglesa e de compreensão da leitura com os resultados da tarefa final. Os anexos XIII, XIV e XV apresentam os quadros com resultados dessas comparações. Nas secções seguintes

apresentamos apenas os quadros relativos aos resultados com diferenças estatisticamente significativas.

6.5.1 Relação entre a opinião sobre o hiperdocumento e as características dos participantes

A primeira comparação em que encontramos resultados estatisticamente significativos refere-se ao cruzamento da opinião dos participantes de 2008 sobre o número de minicasos em cada caso com os respectivos hábitos de leitura.

Relembramos os resultados gerais do questionário de opinião apresentados na tabela 6.13 que nos mostra que, em 2008, a maioria dos participantes considerou que há demasiados minicasos em cada caso. Em segundo lugar foi escolhida a opção o número de minicasos é adequado.

De acordo com a tabela 6.23, podemos verificar que os participantes que costumam ler em Inglês, na sua quase totalidade, consideram que o número de minicasos é adequado, enquanto os que não costumam ler maioritariamente são de opinião de que há demasiados minicasos em cada caso.

Qual a sua opinião sobre o número de minicasos em cada caso?	2008				2009			
	Costuma ler textos em Inglês?				Costuma ler textos em Inglês?			
	Sim		Não		Sim		Não	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
O número é adequado	8	61,5%	1	10,0%	8	50,0%	5	71,4%
Há demasiados minicasos	5	38,5%	9	90,0%	5	31,3%	2	28,6%
Alguns casos poderiam ter mais minicasos	0	0,0%	0	0,0%	3	18,8%	0	0,0%

Tabela 6.23 - Cruzamento entre a opinião sobre o número de minicasos e os hábitos de leitura em Inglês.

A tabela 6.24 mostra-nos os resultados do teste do qui-quadrado que apontam para uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos de alunos.

Pearson Chi-Square Tests			
		2008	2009
Qual a sua opinião sobre o número de minicasos em cada caso?	Chi-square	6,303	1,720
	df	1	2
	Sig.	,012 ^{a,*}	,423 ^{a,b}

Tabela 6.24 Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre o número de minicasos e os hábitos de leitura em Inglês.

		2008				2009			
		Preferencias Epistémicas				Preferencias Epistémicas			
		Linear		Flexível		Linear		Flexível	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Os textos complementares	Sim	2	18,2%	7	58,3%	3	27,3%	2	16,7%
	Não	9	81,8%	5	41,7%	8	72,7%	10	83,3%
Os vídeos	Sim	10	90,9%	4	33,3%	9	81,8%	11	91,7%
	Não	1	9,1%	8	66,7%	2	18,2%	1	8,3%

Tabela 6.25 - Cruzamento entre a opinião sobre a importância dos textos complementares e dos vídeos e as preferências epistémicas dos participantes.

A tabela 6.25 apresenta-nos outra comparação, desta vez relativa à opinião sobre a importância de dois recursos, os textos complementares e os vídeos, e tendo em conta as preferências epistémicas dos alunos. Podemos verificar que, no grupo de participantes de 2008, os alunos com preferências epistémicas flexíveis consideraram os textos complementares um recurso importante, enquanto os alunos com preferências epistémicas lineares responderam maioritariamente que não. Também em relação aos vídeos, há a assinalar uma diferença, os participantes com preferências epistémicas lineares consideraram-nos importantes e os participantes com preferências epistémicas flexíveis são de opinião contrária. Estas diferenças são estatisticamente significativas, atendendo aos resultados do teste do Qui-quadrado apresentados na tabela 6.26.

Pearson Chi-Square Tests			
		2008	2009
Os textos complementares	Chi-square	3,884	,379
	df	1	1
	Sig.	,049^{a,*}	,538 ^a
Os vídeos	Chi-square	7,987	,491
	df	1	1
	Sig.	,005^{a,*}	,484 ^a

Tabela 6.26 - Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre a importância dos textos complementares e dos vídeos e as preferências epistémicas dos participantes.

As comparações que se seguem até ao final desta secção dizem respeito a aspetos da opinião sobre o hiperdocumento tendo em conta os estilos de aprendizagem, quer em termos de categorias gerais, quer relativamente a subescalas específicas.

Voltando à opinião sobre o número de minicasos em cada caso, na tabela 6.27 podemos verificar que, desta vez no grupo de 2009, os participantes que consideram maioritariamente que o número de minicasos em cada caso é adequado têm o estilo de aprendizagem synop/e, enquanto os participantes com o estilo Ect/Syn consideram sobretudo que há demasiados minicasos em cada caso.

A tabela 6.29 apresenta os resultados do teste do qui-quadrado que comprova que as diferenças acima referidas são estatisticamente significativas.

Qual a sua opinião sobre o número de minicasos em cada caso?	2008				2009			
	Estilos de Aprendizagem				Estilos de Aprendizagem			
	Ect/Syn		Synop/e		Ect/Syn		Synop/e	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
O número é adequado	3	37,5%	6	40,0%	3	37,5%	10	66,7%
Há demasiados minicasos	5	62,5%	9	60,0%	5	62,5%	2	13,3%
Alguns casos poderiam ter mais minicasos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	20,0%

Tabela 6.27 - Cruzamento entre a opinião sobre o número de minicasos em cada caso e os estilos de aprendizagem dos participantes.

Na tabela 6.28 verificamos, desta vez no grupo de 2008, diferenças relativamente à opinião sobre a importância dos recursos em função dos estilos de aprendizagem. Para os participantes Ect/Syn, as fotografias e os gráficos com informação estatística são importantes, enquanto para os participantes Synop/e não são.

A tabela 6.29 apresenta também os resultados do teste do Qui-quadrado relativamente a este cruzamento, que comprova que as diferenças acima referidas são estatisticamente significativas.

		2008				2009			
		Estilos de Aprendizagem				Estilos de Aprendizagem			
		Ect/Syn		Synop/e		Ect/Syn		Synop/e	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
As fotografias	Sim	5	62,5%	3	20,0%	2	25,0%	6	40,0%
	Não	3	37,5%	12	80,0%	6	75,0%	9	60,0%
Os gráficos com informação estatística	Sim	5	62,5%	3	20,0%	1	12,5%	2	13,3%
	Não	3	37,5%	12	80,0%	7	87,5%	13	86,7%

Tabela 6.28 - Cruzamento entre a opinião sobre a importância das fotografias e dos gráficos com informação estatística e os estilos de aprendizagem dos participantes.

Pearson Chi-Square Tests					
		2008		2009	
		Estilos de Aprendizagem		Estilos de Aprendizagem	
Qual a sua opinião sobre o número de minicasos em cada caso	Chi-square	,014		6,529	
	df	1		2	
	Sig.	,907 ^a		,038 ^{a,*}	
As fotografias	Chi-square	4,154		,518	
	df	1		1	
	Sig.	,042 ^{a,*}		,472 ^a	
Os gráficos com informação estatística	Chi-square	4,154		,003	
	df	1		1	
	Sig.	,042 ^{a,*}		,955 ^a	

Tabela 6.29 - Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre o número de minicasos em cada caso, a importância das fotografias e dos gráficos com informação estatística e os estilos de aprendizagem dos participantes.

As tabelas seguintes apresentam o cruzamento de respostas ao questionário de opinião com algumas subescalas dos estilos de aprendizagem.

Na tabela 6.30 podemos verificar que, em 2008, a totalidade dos participantes dependente de campo consideram que os gráficos com informação estatística são importantes como recurso, enquanto os participantes independente de campo responderam maioritariamente que não.

		2008				2009			
		Subescala				Subescala			
		Independ. de campo		Dependente de campo		Independ. de campo		Dependente de campo	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Os gráficos com informação estatística	Sim	6	28,6%	2	100,0%	3	14,3%	0	0,0%
	Não	15	71,4%	0	0,0%	18	85,7%	2	100,0%

Tabela 6.30 - Cruzamento entre a opinião sobre a importância dos gráficos com informação estatística e a subescala independente de campo/dependente de campo dos estilos de aprendizagem dos participantes.

Conforme os dados da tabela 6.31, podemos verificar que a diferença entre as respostas dos dois grupos de participantes é estatisticamente significativa.

Pearson Chi-Square Tests					
		2008		2009	
		Subescala		Subescala	
Os gráficos com informação estatística	Chi-square	4,107		,329	
	df	1		1	
	Sig.	,043^{a,b,*}		,567 ^{a,b}	

Tabela 6.31 - Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre a importância dos gráficos com informação estatística e a subescala independente de campo/dependente de campo dos estilos de aprendizagem dos participantes.

Relativamente à subescala nivelador/diferenciador, também se verificaram diferenças estatisticamente significativas, conforme os resultados apresentados nas tabelas 6.32 e 6.33. No grupo de 2009, todos os participantes diferenciadores consideraram útil a possibilidade de acesso a outros hiperdocumentos. Por outro lado, a opção de resposta *depende*, só foi selecionada por participantes niveladores.

Considera útil o acesso a outros hiperdocumentos?	2008				2009			
	Subescala				Subescala			
	Nivelador		Diferenciador		Nivelador		Diferenciador	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Sim	4	44,4%	6	42,9%	8	61,5%	9	100,0%
Não	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Depende	4	44,4%	8	57,1%	5	38,5%	0	0,0%

Tabela 6.32 - Cruzamento entre a opinião sobre o acesso a outros hiperdocumentos e a subescala nivelador/diferenciador dos estilos de aprendiza em dos participantes.

Pearson Chi-Square Tests			
		2008	2009
		Subescala	Subescala
Considera útil o acesso a outros hiperdocumentos?	Chi-square	1,728	4,480
	df	2	1
	Sig.	,421 ^{a,b}	,034 ^{a,*}

Tabela 6.33 - Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre o acesso a outros hiperdocumentos e a subescala nivelador/diferenciador dos estilos de aprendizagem dos participantes.

De acordo com os dados das tabelas 6.34 e 6.35, verificamos que, em 2009, há uma diferença significativa relativamente à opinião sobre a indexação/associação de temas. Todos os participantes que responderam não é muito relevante são globais. Por outro lado, todos os participantes particulares concordam que a indexação de temas ajuda a compreender os textos e os temas dos minicase.

Qual a sua opinião sobre a indexação/associação de temas?	2008				2009			
	Subescala				Subescala			
	Global		Particular		Global		Particular	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Ajuda a compreender o texto e os temas	13	81,3%	4	80,0%	9	60,0%	8	100,0%
Não é muito relevante	3	18,8%	1	20,0%	6	40,0%	0	0,0%

Tabela 6.34 - Cruzamento entre a opinião sobre a indexação/associação de temas aos textos e a subescala global/particular dos estilos de aprendizagem dos participantes.

Pearson Chi-Square Tests					
		2008		2009	
		Subescala		Subescala	
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Chi-square	,004		4,329	
	df	1		1	
	Sig.	,950 ^{a,b}		,037 ^{a,*}	

Tabela 6.35 -Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre a indexação/associação de temas aos textos e a subescala global/particular dos estilos de aprendizagem dos participantes

Seguidamente, a opinião dos participantes aleatórios e lineares sobre a importância dos textos complementares e dos vídeos dá-nos mais alguns resultados com diferenças estatisticamente significativas. Como se pode verificar nas tabelas 6.36 e 6.37, quer em 2008, quer em 2009, os participantes aleatórios consideraram os textos complementares importantes, enquanto os participantes lineares responderam que não.

		2008				2009			
		Subescala				Subescala			
		Aleatório		Linear		Aleatório		Linear	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Os textos complementares	Sim	6	85,7%	3	18,8%	4	57,1%	1	6,3%
	Não	1	14,3%	13	81,3%	3	42,9%	15	93,8%
Os vídeos	Sim	2	28,6%	12	75,0%	6	85,7%	14	87,5%
	Não	5	71,4%	4	25,0%	1	14,3%	2	12,5%

Tabela 6.36 - Cruzamento entre a opinião sobre a importância dos textos complementares e dos vídeos e a subescala aleatório/linear dos estilos de aprendizagem dos participantes.

Pearson Chi-Square Tests			
		2008	2009
		Sub escala	Sub escala
Os textos complementares	Chi-square	9,168	7,413
	df	1	1
	Sig.	,002^{a,*}	,006^{a,*}
Os vídeos	Chi-square	4,407	,014
	df	1	1
	Sig.	,036^{a,*}	,907 ^{a,b}

Tabela 6.37 - Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre a importância dos textos complementares e dos vídeos e a subescala aleatório/linear dos estilos de aprendizagem dos participantes.

Relativamente aos vídeos, em 2008, os participantes aleatórios não os consideraram importantes, enquanto os participantes lineares responderam que sim. Em 2009, apesar de não haver resultados estatisticamente significativos, a maior parte dos participantes lineares também considerou os vídeos importantes.

Tendo em conta as diferenças no grau de organização externa e orientação oferecida pelos recursos e atividades que estes participantes preferem, podemos tentar compreender que os textos complementares, por vezes longos e sem qualquer orientação de leitura, não sejam muito do agrado dos participantes lineares que preferem atividades mais guiadas. Por outro lado, os vídeos, que são excertos curtos e de mais fácil e rápida compreensão, são mais do agrado dos participantes lineares.

É também de notar que, quando cruzámos a opinião sobre estes recursos com as preferências epistémicas, conforme os dados apresentados na tabela 6.25, em 2008 os participantes com preferências epistémicas flexíveis também consideraram os textos complementares importantes, enquanto os participantes com preferência epistémicas lineares não. Em

relação aos vídeos, em 2008 os participantes com preferências epistêmicas lineares também os consideraram importantes, enquanto os participantes com preferências epistêmicas flexíveis não (tabela 6.25). Poderemos, assim, pensar que as preferências epistêmicas lineares têm uma correlação com a subescala linear e as preferências flexíveis têm uma correlação com a subescala aleatório dos estilos de aprendizagem. De qualquer modo, estes dados não são suficientes e seria necessária uma investigação complementar para procurar resultados mais consistentes.

As tabelas 6.38 e 6.39 apresentam-nos mais resultados estatisticamente significativos relativamente à opinião sobre os recursos desta vez, os *cartoons*, as fotografias e os vídeos. No grupo de 2008, para os participantes dedutivos estes três recursos são importantes, enquanto para os indutivos não são. Conforme se pode verificar nas tabelas 6.40, 6.41 e 6.42, os coeficientes de contingência indicam uma correlação moderada.

		2008				2009			
		Subescala				Subescala			
		Indutivo		Dedutivo		Indutivo		Dedutivo	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Os cartoons	Sim	0	0,0%	4	33,3%	2	18,2%	4	33,3%
	Não	11	100,0%	8	66,7%	9	81,8%	8	66,7%
As fotografias	Sim	1	9,1%	7	58,3%	3	27,3%	5	41,7%
	Não	10	90,9%	5	41,7%	8	72,7%	7	58,3%
Os vídeos	Sim	4	36,4%	10	83,3%	11	100,0%	9	75,0%
	Não	7	63,6%	2	16,7%	0	0,0%	3	25,0%

Tabela 6.38 - Cruzamento entre a opinião sobre a importância dos *cartoons*, das fotografias e dos vídeos e a subescala indutivo/dedutivo dos estilos de aprendizagem dos participantes.

Pearson Chi-Square Tests			
		2008	2009
		Subescala	Subescala
Os cartoons	Chi-square	4,439	,683
	df	1	1
	Sig.	,035^{a,*}	,408 ^a
As fotografias	Chi-square	6,135	,524
	df	1	1
	Sig.	,013^{a,*}	,469 ^a
Os vídeos	Chi-square	5,316	3,163
	df	1	1
	Sig.	,021^{a,*}	,075 ^a

Tabela 6.39 - Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre a importância dos *cartoons*, das fotografias e dos vídeos e a subescala indutivo/dedutivo dos estilos de aprendizagem dos participantes.

Symmetric Measures Cartoons						
		Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
				Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,402	,035	,096 ^c	,088	,103
N of Valid Cases		23				

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1559012828.

Tabela 6.40 Coeficiente de contingência relativo à opinião sobre a importância dos *cartoons* .

Symmetric Measures fotografias						
		Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
				Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,459	,013	,027 ^c	,022	,031
N of Valid Cases		23				

c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1559012828.

Tabela 6.41 Coeficiente de contingência relativo à opinião sobre a importância das fotografias .

Symmetric Measures videos						
		Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
				Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,433	,021	,036 ^c	,031	,041
N of Valid Cases		23				
c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 1559012828.						

Tabela 6.42 Coeficiente de contingência relativo à opinião sobre a importância dos vídeos.

Por fim, nesta secção sobre o cruzamento da opinião com as características dos participantes, verificaram-se diferenças significativas relativamente à opinião sobre a secção descrição e sobre a indexação/associação de temas. De acordo com os dados da tabela 6.43, em 2009, os participantes indutivos consideram que a secção descrição ajuda a compreender o tipo de texto, enquanto os participantes dedutivos consideram que não é muito relevante. Quanto à indexação/associação de temas, desta vez são os participantes dedutivos que consideram que ajuda a compreender o texto e os temas, enquanto os participantes indutivos não a consideram muito relevante. Relembramos um contraste de opinião relativamente à mesma questão, entre os participantes globais e particulares, conforme apresentámos na tabela 6.35.

		2008				2009			
		Subescala				Subescala			
		Indutivo		Dedutivo		Indutivo		Dedutivo	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Ajuda a compreender o tipo de texto	8	72,7%	7	58,3%	9	81,8%	8	66,7%
	Não é muito relevante	1	9,1%	2	16,7%	0	0,0%	4	33,3%
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação de temas	Ajuda a compreender o texto e os temas	8	80,0%	9	81,8%	6	54,5%	11	91,7%
	Não é muito relevante	2	20,0%	2	18,2%	5	45,5%	1	8,3%

Tabela 6.43 - Cruzamento entre a opinião sobre a importância da secção descrição e da indexação de temas e a subescala indutivo/dedutivo dos estilos de aprendizagem dos participantes.

Pearson Chi-Square Tests			
		2008	2009
		Subescala	Subescala
Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Chi-square	,558	6,027
	df	2	2
	Sig.	,757 ^a	,049 ^{a,b,*}
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação de temas	Chi-square	,011	4,102
	df	1	1
	Sig.	,916 ^a	,043 ^{a,*}

Tabela 6.44 - Resultado do teste do Qui-quadrado relativamente ao cruzamento entre a opinião sobre a importância da secção descrição e da indexação de temas e a subescala indutivo/dedutivo dos estilos de aprendizagem dos participantes.

Os valores dos coeficientes de contingência, conforme as tabelas 6.45 e 6.46, sugerem correlações moderadas.

Symmetric Measures descrição						
		Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
				Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,456	,049	,043 ^c	,037	,048
N of Valid Cases		23				
c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 299561018.						

Tabela 6.45 – Coeficiente de contingência relativo à opinião sobre a importância da secção descrição.

Symmetric Measures indexação						
		Value	Approx. Sig.	Monte Carlo Sig.		
				Sig.	99% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,389	,043	,067 ^c	,060	,073
N of Valid Cases		23				
c. Based on 10000 sampled tables with starting seed 299561018.						

Tabela 6.46 - Coeficiente de contingência relativo à opinião sobre a importância da indexação/associação de temas.

6.5.2 Relação entre a opinião sobre o hiperdocumento e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final.

Nesta secção apresentamos as situações em que se obtiveram resultados estatisticamente significativos ao cruzar a opinião sobre o hiperdocumento e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final. Como estão envolvidos resultados numéricos, começámos por verificar a normalidade da distribuição dos dados, conforme se comprova com as tabelas 6.47 e 6.50.

Teste de Normalidade

Qual a sua opinião sobre o número de minicasos em cada caso?		2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	O número é adequado	,951	7	,739	,924	10	,395
	Há demasiados minicasos	,959	10	,771	,853	6	,167
Nível de Língua	O número é adequado	,977	7	,943	,977	10	,944
	Há demasiados minicasos	,869	10	,098	,840	6	,129
Compreensão de leitura	O número é adequado	,862	7	,157	,961	10	,794
	Há demasiados minicasos	,974	10	,925	,914	6	,461

Tabela 6.47 – Cruzamento dos resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura com a opinião sobre o número de minicasos em cada caso.

Análise das Diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	,192	,666	-,130	,898	1,913	,183	2,579	,019
Nível de Língua	,251	,622	-,583	,566	,000	,999	2,007	,060
Compreensão de leitura	,079	,781	-,697	,494	2,120	,163	,959	,350

Tabela 6.48- Análise das diferenças entre os resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura relativamente a quem considera que o número de minicasos é adequado.

Verificaram-se apenas duas situações de relevo e a primeira diz respeito à opinião sobre o número de minicasos em cada caso. Devido à inexistência de respostas em 2008 e ao reduzido número de respostas (3) em 2009 para a categoria "Alguns casos poderiam ter mais minicasos", a mesma foi retirada da análise.

Conforme se pode verificar nas tabelas 6.48 e 6.49, em 2009, verificaram-se diferenças relativamente à nota da tarefa final. Para os participantes que consideraram que o número de minicasos em cada caso é adequado, a média da classificação na tarefa final é superior à dos participantes que escolheram as outras hipóteses.

Group Statistics					
	Qual a sua opinião sobre o número de minicaseos em cada caso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota da tarefa final	O número é adequado	13	13,62	1,758	,488
	Há demasiados minicaseos	7	11,71	1,113	,421

Tabela 6.49 – Comparação da nota da tarefa final relativamente à opinião sobre o número de minicaseos.

A segunda situação em que se verificaram resultados significativos diz respeito à opinião sobre se considera útil o acesso a outros hiperdocumentos.

Devido ao reduzido número de respostas (1) em 2008 e à inexistência de respostas em 2009 para a categoria "Não", a mesma foi retirada da análise.

Teste de Normalidade

Considera útil o acesso a outros hiperdocumentos?		2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	Sim	,912	6	,452	,956	16	,597
	Depende	,951	10	,684	,987	3	,780
Nível de Língua	Sim	,956	6	,789	,920	16	,169
	Depende	,941	10	,559	,980	3	,726
Compreensão de leitura	Sim	,996	6	,998	,965	16	,760
	Depende	,915	10	,314	,964	3	,637

Tabela 6.50 - Cruzamento dos resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura com a opinião sobre a utilidade de acesso a outros hiperdocumentos.

Análise das Diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	1,155	,295	1,243	,228	3,958	,061	-,281	,782
Nível de Língua	,020	,889	,277	,785	,000	,994	-2,663	,015
Compreensão de leitura	2,174	,156	,262	,796	5,581	,028	-2,783	,012

Tabela 6.51 - Análise das diferenças entre os resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura relativamente à opinião sobre a utilidade de acesso a outros hiperdocumentos.

Group Statistics					
Considera útil o acesso a outros hiperdocumentos?		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nível de Língua	Sim	17	12,18	2,430	,589
	Depende	5	15,60	2,881	1,288
Compreensão de leitura	Sim	17	12,82	3,187	,773
	Depende	5	15,40	1,140	,510

Tabela 6.52 - Comparação das notas dos testes de conhecimentos de língua e de compreensão de leitura relativamente à opinião sobre o acesso a outros hiperdocumentos.

Como se pode verificar nas tabelas 6.51 e 6.52, em 2009, os alunos que responderam "depende" à pergunta sobre se considera útil o acesso a outros hiperdocumentos têm uma classificação média superior nos testes de nível de língua e de compreensão de leitura.

Após a análise das respostas ao questionário de opinião que variaram relativamente a algumas características dos participantes, gostaríamos de

destacar a questão relativa ao número de minicasos em cada caso. A resposta a esta pergunta foi semelhante relativamente a algumas características dos participantes, o que pensamos ser eventualmente relevante. Deste modo, em 2008, participantes com hábitos de leitura em Inglês, em 2009, participantes com um estilo de aprendizagem synop/e e, também em 2009, participantes com uma classificação superior na tarefa final concordaram que o número de minicasos em cada caso é adequado. Por outro lado, em 2008, os participantes sem hábitos de leitura em Inglês e, em 2009, os participantes com um estilo de aprendizagem Ect/syn responderam que há demasiados minicasos em cada caso.

6.5.3 Relação entre as características dos participantes e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final.

Nesta última secção foram cruzados os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final com as seguintes características dos participantes: preferências epistémicas, estilos de aprendizagem em geral e atendendo às subescalas e hábitos de leitura. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas apenas no que diz respeito às preferências epistémicas e a uma subescala dos estilos de aprendizagem, conforme passaremos a exemplificar. Em relação aos restantes fatores, os quadros com os resultados da análise podem ser consultados no anexo XV.

Teste de Normalidade

Preferencias Epistêmicas		2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	Linear	,823	11	,019	,884	11	,118
	Flexível	,976	12	,964	,914	12	,237
Nível de Língua	Linear	,843	11	,034	,912	11	,256
	Flexível	,954	12	,695	,952	12	,665
Compreensão de leitura	Linear	,911	11	,250	,924	11	,352
	Flexível	,965	12	,858	,883	12	,096
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

Tabela 6.53 Cruzamento dos resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura com as preferências epistêmicas.

Análise das Diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig.	F	Sig.	t	Sig.
Nota da tarefa final	2,464	,131	,231	,820	,720	,406	-2,212	,038
Nível de Língua	1,536	,229	,915	,371	2,114	,161	-,623	,533
Compreensão de leitura	1,326	,262	,959	,348			78,0*	0,487*

* Teste de Mann-Whitney

Tabela 6.54- Análise das diferenças entre os resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura relativamente às preferências epistêmicas.

Group Statistics					
	Preferências Epistémicas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota da tarefa final	Linear	11	12,18	1,471	,444
	Flexível	12	13,67	1,723	,497

Tabela 6.55 - Comparação da nota da tarefa final, em 2009, entre os participantes com preferências epistémicas lineares e flexíveis.

Assim, apresentam-se em primeiro lugar os resultados relativos às preferências epistémicas. Conforme se pode verificar nas tabelas 6.54 e 6.55, apenas se detetaram diferenças significativas relativas à classificação da tarefa final no ano de 2009, em que os participantes com preferências epistémicas flexíveis tiveram uma classificação média superior aos participantes com preferências epistémicas lineares. Gostaríamos também de referir que, apesar de em 2008 não se terem verificado diferenças estatisticamente significativas, a média das classificações da tarefa final dos participantes com preferências epistémicas flexíveis também foi superior à dos participantes com preferências epistémicas lineares.

Quanto à subescala dos estilos de aprendizagem, trata-se da dimensão impulsivo/refletivo. De acordo com as tabelas 6.57 e 6.58, verificaram-se diferenças significativas relativas às classificações do teste de conhecimentos de língua no ano de 2009. Os participantes impulsivos tiveram uma classificação média superior aos participantes refletivos.

Teste de Normalidade

	Subescala	2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	Impulsivo	,970	10	,891	,943	12	,540
	Refletivo	,939	13	,447	,945	11	,582
Nível de Língua	Impulsivo	,937	10	,524	,915	12	,249
	Refletivo	,960	13	,757	,868	11	,072
Compreensão de leitura	Impulsivo	,951	10	,677	,943	12	,540
	Refletivo	,948	13	,565	,940	11	,523
*. This is a lower bound of the true significance.							
a. Lilliefors Significance Correction							

Tabela 6.56 Cruzamento dos resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura com a subescala dos estilos de aprendizagem impulsivo/refletivo.

Análise das Diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nível de Língua	4,113	,055	-,943	,357	1,250	,276	2,864	,009
Compreensão de leitura	,613	,442	-1,817	,083	2,848	,106	1,474	,155
Nota da tarefa final	,169	,685	-,787	,440	1,301	,267	,837	,412

Tabela 6.57 Análise das diferenças entre os resultados da tarefa final, do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura relativamente à subescala dos estilos de aprendizagem impulsivo/refletivo.

Group Statistics					
	Subescala	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nível de Língua	Impulsivo	12	14,58	2,937	,848
	Refletivo	11	11,55	2,018	,608

Tabela 6.58 Comparação da nota do teste de conhecimentos de língua, em 2009, entre os participantes impulsivos e refletivos.

Finalmente, cruzámos a classificação na tarefa final com as classificações do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura. De acordo com os dados da tabela 6.59, nos dois anos de 2008 e 2009 verificou-se uma correlação que se pode considerar forte no ano de 2008, sobretudo relativamente aos resultados do teste de conhecimentos de língua, e moderada no ano de 2009.

		2008		2009	
		Nível de Língua	Compreensão de leitura	Nível de Língua	Compreensão de leitura
Nota da tarefa final	Pearson Correlation	0,784**	,570**	,437*	,476*
	Sig. (2-tailed)	,000	,005	,037	,022
	N	23	23	23	23
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Tabela 6.59 Cruzamento da classificação na tarefa final com as classificações do teste de conhecimentos de língua e do teste de compreensão de leitura

Após a apresentação e análise dos resultados, passaremos no capítulo seguinte à sistematização das respostas às questões de investigação enunciadas.

Capítulo 7

Conclusões

Capítulo 7 – Conclusões

7.1 Introdução

Neste capítulo apresentam-se as conclusões, com base nas questões de investigação enunciadas, e algumas limitações do estudo. Sugerem-se também desenvolvimentos para futuras investigações.

Com este estudo pretendemos contribuir para um melhor entendimento de aspetos ligados à compreensão de textos escritos em Inglês língua estrangeira, apresentados num ambiente virtual de aprendizagem, a plataforma *DidaktosOnLine*.

7.2 Conclusões relativas às questões de investigação

Após a análise dos dados, poderemos tentar responder às questões de investigação formuladas, tendo sempre presente que os dados se referem apenas a duas turmas de participantes. Contudo, julgamos que o facto

de muitas das respostas serem idênticas nos dois anos em que se implementou o estudo reforça a importância dessas respostas, visto que parecem referir-se a aspetos que não serão apenas ocasionais. Pensamos que os dois grupos de participantes podem considerar-se equivalentes, uma vez que têm o mesmo número de indivíduos, com características muito próximas como, por exemplo, os estilos de aprendizagem, as preferências epistémicas, os conhecimentos prévios ou o nível de proficiência da língua.

7.2.1 Influência do *design* do hiperdocumento

1- Que influência têm as seguintes características do *design* do hiperdocumento na compreensão dos textos do projeto *Images of Britain and the British*:

1.1 Os recursos, imagens, vídeos, gráficos, outros textos, etc., associados ao texto do minicaso;

1.2 A informação apresentada nas secções descrição, contexto e atividades;

1.3 A indexação dos temas;

1.4 As travessias temáticas, implementadas através das sequências;

1.5 Os comentários temáticos.

No que diz respeito a esta primeira questão, as respostas dos participantes, quer em 2008 quer em 2009, foram muito semelhantes como passamos a explicar: os recursos foram unanimemente considerados uma ajuda para compreender os textos dos minicasos. Relativamente ao tipo de recurso mais útil, o destaque vai nitidamente para os vídeos. Uma das diferenças assinaladas diz respeito à importância dos outros recursos. Para os participantes de 2008, em 2.º lugar estão os mapas e em 3.º, com o

mesmo número de escolhas, os textos complementares, fotografias e gráficos. Em 2009, os participantes escolheram em 2.º lugar as fotografias e em 3.º, também com o mesmo número de escolhas, os *cartoons*, os mapas e os textos complementares.

A informação apresentada nas secções descrição, contexto e atividades foi considerada globalmente importante para a compreensão dos textos dos minicase, destacando-se ligeiramente a secção contexto, considerada como a mais pertinente visto que ajuda a identificar os excertos de textos mais longos. Alguns participantes sugeriram que estas secções tivessem informação mais completa e que surgissem mais destacadas no ecrã do hiperdocumento.

Quanto à indexação dos temas, foi considerada relevante para a maioria dos participantes, tendo-se verificado o mesmo número de respostas nos dois anos do estudo.

As sequências também foram consideradas importantes pela maioria dos participantes, quer em 2008 quer em 2009. Foi salientado o seu contributo para a realização da tarefa final e alguns participantes consideram-nas mais explícitas do que os casos. No *DidaktosOnLine*, as sequências implementam as travessias temáticas que são uma característica inovadora dos hiperdocumentos de flexibilidade cognitiva. Estes percursos temáticos operacionalizam o princípio do cruzamento de paisagens conceptuais que tem um papel central na TFC.

Finalmente, os comentários temáticos foram avaliados de modo diferente pelos dois grupos de participantes. Em 2008, as respostas dividiram-se de modo quase igual entre a opção que considera que ajudam a compreensão dos textos e a opção que os aponta como não muito relevantes. Em 2009, verificou-se maioritariamente a escolha da opção 'ajudam a compreensão dos textos'.

Em síntese, pensamos poder afirmar que as características acima identificadas do *design* do hiperdocumento contribuem para a compreensão dos textos do projeto *Images of Britain and the British*.

7.2.2 Influência das características dos participantes

2 – Que influência têm as seguintes características dos participantes no estudo, na compreensão dos textos do projeto *Images of Britain and the British*:

2.1 Nível de conhecimentos de língua inglesa;

2.2 Estilos de aprendizagem;

2.3 Preferências epistémicas (Moreira, 1996);

2.4 Experiência de leitor/gosto pela leitura quer em língua materna, quer em inglês;

2.6 Conhecimento prévio sobre o tema em estudo.

A compreensão dos textos do projeto *Images of Britain and the British* foi avaliada pela classificação obtida na tarefa final. Das características dos participantes acima listadas, o conhecimento prévio sobre o tema em estudo foi retirado da análise, visto que considerámos que todos os participantes tinham apenas conhecimentos superficiais sobre o tema em estudo, conforme foi explicado na secção 6.2.5.

Atendendo aos valores da correlação das classificações do teste de conhecimentos de língua e da classificação da tarefa final (cf. tabela 6.59), podemos considerar que o nível de conhecimentos de língua inglesa influenciou a compreensão dos textos em estudo, o que é evidente sobretudo no ano de 2008, mas igualmente válido para 2009. Estes dados comprovam a importância do conhecimento da língua em tarefas de leitura em língua estrangeira, o que seria expectável atendendo ao reconhecido contributo deste fator para a leitura numa segunda língua.

Do cruzamento das classificações da tarefa final com os estilos de aprendizagem, quer as categorias gerais, quer as subescalas, não se obteve nenhum resultado estatisticamente significativo (cf. Anexo XV), pelo que não podemos associar esta característica dos participantes à compreensão dos textos do projeto. Contudo, verificaram-se diferenças nas classificações do nível de língua entre os participantes pertencentes à subescala impulsivo/refletivo, sendo as médias dos participantes impulsivos em 2009 claramente superiores (cf. tabela 6.58).

Relativamente às preferências epistémicas, verificámos que, em 2009, os participantes com preferências epistémicas flexíveis obtiveram uma classificação média na tarefa final superior à dos participantes com preferências epistémicas lineares (cf. 6.55). Em 2008, como referimos na secção 6.5.3, apesar de as diferenças não serem estatisticamente significativas, também se observou que os participantes com preferências epistémicas flexíveis obtiveram uma classificação média superior à dos participantes lineares.

Para avaliar a experiência de leitor, para além da informação recolhida com o questionário de identificação, a classificação no teste de compreensão de leitura também nos dá uma correlação com a classificação na tarefa final, um pouco mais forte em 2008, mas igualmente válida em 2009 (cf. tabela 6.59).

Em síntese, podemos dizer que, apesar de nem todas as características identificadas terem tido efeitos estatisticamente significativos, os resultados apresentados reforçam a importância das características do leitor no processo de compreensão.

7.2.3 Opinião dos participantes.

3 - Qual a opinião dos participantes no estudo relativamente à utilização do DidaktosOnLine para aceder aos documentos e estudar o hiperdocumento *Images of Britain and the British*?

A resposta a esta questão de investigação tem em conta as respostas gerais ao questionário de opinião e também aspetos complementados pelas entrevistas. Na secção seguinte, apresentam-se algumas diferenças relativas à opinião em função das características dos participantes e das classificações obtidas nos testes e na tarefa final.

Relembramos que os participantes tinham experiências de utilização do computador semelhantes e quase nenhum sabia o que era um programa hipermédia.

Globalmente, a opinião dos participantes foi positiva. Os participantes em 2009 mostraram-se mais entusiastas e recetivos a trabalhar com este tipo de hiperdocumento do que os de 2008. Essa tendência verificou-se relativamente à estrutura e organização do hiperdocumento, tendo alguns participantes em 2008 considerado o hiperdocumento demasiado longo e complexo (cf. tabela 6.11). Apesar disso, a maioria dos participantes em ambos os grupos não assinalou dificuldades na navegação do hiperdocumento.

Quanto ao seu contributo para a aprendizagem sobre a sociedade e cultura britânicas, em 2009, todos responderam afirmativamente, enquanto em 2008 três participantes se mostraram reticentes e um respondeu claramente que não.

No que diz respeito à utilidade de aceder a outros hiperdocumentos, em 2009 as respostas são favoráveis com apenas alguns reticentes. Já em

2008, o número de reticentes ultrapassou o número de respostas afirmativas.

Nas entrevistas, consideraram o hiperdocumento mais adequado a um trabalho individual, salientando, porém, alguns participantes a maior facilidade de trocar opiniões sobre os temas em estudo, num contexto de trabalho em grupo. Destacaram igualmente o contributo do hiperdocumento para adquirirem novos conhecimentos sobre a sociedade britânica e são de opinião que permite um modo de aprender diferente.

7.2.4 Características dos participantes/opinião dos mesmos/ resultados dos testes e da tarefa final

4 – Qual a relação entre as características dos participantes e a opinião dos mesmos sobre o hiperdocumento e entre esta opinião e os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final.

Quando cruzámos a opinião dos participantes com as suas características, encontrámos várias diferenças significativas que dizem respeito aos hábitos de leitura, às preferências epistémicas e sobretudo aos estilos de aprendizagem, como vimos na secção 6.5.1. Seguidamente, apresentamos uma síntese tendo como fio condutor a semelhança de opiniões que provêm de participantes com características diferentes:

O número de minicasos em cada caso é considerado adequado, em 2008, pelos participantes que costumam ler em inglês e, em 2009, pelos participantes com o estilo de aprendizagem Synop/e. Por outro lado, em 2008, quem não costuma ler em inglês e, em 2009, os participantes com o estilo de aprendizagem Ect/syn consideram que há demasiados minicasos em cada caso (cf. tabelas 6.23 e 6.27).

No âmbito da opinião sobre os recursos, temos os textos complementares que são vistos como importantes em 2008 pelos participantes com preferências epistêmicas flexíveis e, tanto em 2008 como em 2009, pelos participantes que pertencem à subescala aleatório dos estilos de aprendizagem. Por seu lado, em 2008, os participantes com preferências epistêmicas lineares e, quer em 2008 quer em 2009, os participantes que pertencem à subescala linear dos estilos de aprendizagem não veem os textos complementares como importantes. (cf. tabelas 6.25 e 6.36).

Em relação aos vídeos, também se encontram semelhanças de opinião entre três categorias de características. Em 2008, são considerados importantes para os participantes com preferências epistêmicas lineares, para os participantes que pertencem à subescala linear dos estilos de aprendizagem e para os que pertencem à subescala dedutivo. Contrariamente, também em 2008, os participantes com preferências epistêmicas flexíveis, os participantes que pertencem à subescala aleatório e os participantes que pertencem à subescala indutivo dos estilos de aprendizagem não consideram os vídeos importantes. (cf. tabelas 6.25., 6.36 e 6.38).

Para terminar a referência a opiniões sobre os recursos, temos, ainda em 2008, os gráficos com informação estatística que são considerados importantes pelos participantes com o estilo de aprendizagem Ect/syn e pelos participantes que pertencem à subescala dependente de campo. Os participantes com o estilo de aprendizagem Synop/e e os que pertencem à subescala independente de campo não os consideram importantes (cf. tabelas 6.28 e 6.30).

As comparações seguintes referem-se todas aos participantes de 2009. Relativamente à opinião sobre se considera útil o acesso a outros hiperdocumentos, os participantes pertencentes à subescala diferenciador responderam afirmativamente, enquanto os participantes

pertencentes à subescala nivelador responderam 'depende' (cf. tabela 6.32).

Quanto à indexação de temas, os participantes pertencentes à subescala particular e os pertencentes à subescala dedutivo consideram que ajuda a compreender os textos. Para os participantes pertencentes à subescala global e para os pertencentes à subescala indutivo, a indexação de temas não é muito relevante (cf. tabelas 6.34 e 6.43).

Finalmente, quanto à importância da secção descrição, os participantes pertencentes à subescala indutivo consideram que ajuda a compreender o texto e os participantes pertencentes à subescala dedutivo não a consideram muito relevante (cf. tabela 6.43).

No que diz respeito ao cruzamento da opinião sobre o hiperdocumento com os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final, verificaram-se resultados significativos relativamente a duas situações: em 2009, os participantes que consideraram que o número de minicasos em cada caso é adequado tiveram uma classificação superior na tarefa final em relação aos participantes que escolheram outras opções de resposta (cf. tabela 6.49). Também em 2009, os participantes que responderam 'depende' à pergunta sobre se considera útil o acesso a outros hiperdocumentos obtiveram uma classificação média superior nos testes de nível de língua e de compreensão de leitura (cf. tabela 6.52)

Estas diferenças encontradas dizem respeito a aspetos muito específicos da caracterização dos participantes, especialmente relativos aos estilos de aprendizagem. Seria necessário aprofundar a investigação com um maior número de participantes para obter resultados mais sólidos. No entanto, poder-se-á afirmar que as respostas às questões de investigação enunciadas reforçam o enfoque no papel do leitor e na importância das suas características no processo de compreensão.

Como vimos no capítulo 1 – Introdução –, Spiro (2006a) e Tierney (2009) destacam o papel ativo do leitor quando interage com os novos *media* digitais. Spiro (2006e:5) fala da necessidade de pensar de forma diferente "(...) the Post-Gutenbergian way of thinking" que a Teoria da flexibilidade Cognitiva já contempla. Spiro reforça precisamente a ideia de que novas maneiras de aprender, de pensar, de ensinar estão aí e são potenciadas pelos novos *media*. A metáfora "Post-Gutenbergian" traduz precisamente esta mudança tão revolucionária como a imprensa de Gutenberg. O *DidaktosOnLine* é um exemplo de um destes novos *media* que não são como a Wikipédia. Apesar de ser uma boa iniciativa, a Wikipedia é um exemplo do modo antigo de pensar e aprender que foi transferido para a web.

Tierney (2009: 262) utiliza a metáfora 'weaving meanings' para se referir ao leitor que tem de construir significado nos novos espaços digitais que também incluem os hipertextos.

As ideias acima listadas comprovam o aspeto inovador do *DidaktosOnLine*, tendo em conta que é uma tecnologia que se baseia numa teoria de aprendizagem e de ensino. Contrariamente a outros exemplos de tecnologias utilizadas em educação em que não é muito clara a sua filiação teórica, o DOL é um bom exemplo de uma tecnologia subsidiária de princípios educativos, visto que as suas potencialidades são pensadas para permitir implementar uma teoria de aprendizagem e de ensino. Deste modo, não se cai na utilização de um novo meio tecnológico para dar continuidade a velhas práticas e hábitos.

7.3 Limitações do estudo e sugestões de investigação futura

Como limitações do estudo, consideramos que a abordagem escolhida, o estudo de caso, analisando apenas dois grupos de participantes, não permite uma generalização dos resultados a uma população mais alargada. No entanto, a limitação quantitativa não desvaloriza a importância e fiabilidade desses resultados, enquanto exemplos de indivíduos com as suas características próprias, num contexto real de aprendizagem, o que constitui a essência do estudo de caso.

Como referimos no capítulo 5, metodologia, este estudo pretendeu dar um pequeno contributo para alargar o conhecimento sobre a utilização dos novos ambientes virtuais de aprendizagem, de acordo com a necessidade de investigação identificada por Coutinho e Chaves (2002).

Relativamente ao hiperdocumento *Images of Britain and the British*, a sua organização e a escolha dos textos e dos recursos apresentará eventualmente alguns aspetos menos conseguidos que justificam a opinião menos positiva de alguns participantes.

No que diz respeito a sugestões de investigação futura, pensamos que os resultados do estudo apontam para uma necessidade de aprofundar a investigação, replicar com outros grupos e com outras tarefas de leitura para verificar se as conclusões se mantêm.

Deveremos ter em consideração que algumas características individuais ou dimensões das mesmas não são rígidas, mas flexíveis e eventualmente se manifestam com variações conforme o contexto. Não somos sempre os mesmos, somos feitos de várias dimensões e todas elas interagem entre si conforme o contexto ou a tarefa que temos de realizar, entre muitos outros fatores. Por exemplo, os estilos de aprendizagem enquanto preferências na abordagem e processamento de nova informação são vistos como características mais ou menos estáveis nos indivíduos. No

entanto, será que podem variar conforme as tarefas e as situações? Se podem variar, que fatores afetam a variação? O tempo para desempenhar uma tarefa? O estado emocional do sujeito?

A própria noção de estilo como conceito complexo, no caso do constructo utilizado para este estudo englobando 10 subescalas, deixa prever um funcionamento dessas subescalas de modo articulado e por forma a cada uma delas ser mais ou menos mobilizada conforme a exigência da tarefa. Para além disso, quando nos referimos a subescalas, estamos a referir-nos a um contínuo ao longo do qual as diversas instanciações exigidas por cada contexto poderão fazer variar o grau de maior e/ou menor característica de cada polo, o que efetivamente se traduz numa grande variação dos estilos em uso e numa capacidade muito grande de adaptação e flexibilização.

Consideramos, por isso, necessária e interessante a investigação relativa ao modo como os estilos de aprendizagem influenciam a abordagem a tarefas de leitura e outras no âmbito da aprendizagem das línguas.

Numa perspetiva mais específica, pensamos que seria interessante procurar correlações ente as preferências epistémicas e os estilos de aprendizagem, particularmente no que diz respeito à subescala aleatório-sequencial/linear, tendo em conta as semelhanças aparentemente encontradas no estudo entre estas duas características dos participantes.

A investigação que efetuámos centrou-se numa utilização individual do *DidaktosOnLine*, em contexto de sala de aula. Seria interessante avaliá-lo num contexto de utilização como instrumento de aprendizagem colaborativa, para o qual está vocacionado, e numa perspetiva de trabalho autónomo, por exemplo num contexto de centro de recursos em regime de *self-access*.

Atualmente, Rand Spiro, de acordo com a informação na sua página na internet da universidade de Michigan, dirige um projeto sobre novos

modos de ler e desenvolver a compreensão na web (New Modes of Reading Comprehension on the Web). No âmbito deste projeto, procuram-se novos modelos de leitura que se adequem ao modo não linear de acesso aleatório que utilizamos para aceder aos textos na internet e nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Em conformidade com a perspetiva deste projeto, cremos que é necessária mais investigação que apoie o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura adequadas a estes novos modos de ler. Pensamos que o *DidaktosOnLine* dá um contributo relevante nesse sentido.

Capítulo 8

Bibliografía

Capítulo 8 – Bibliografia

8.1 Bibliografia referida

Accents of English

Disponível em: http://www.uni-due.de/SVE/ACC_accents_of_English.htm

Aitch, I.(2008). *We're British, innit, an Irreverent A-Z of all things British*. London: Collins.

Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (eds.) *Reading in a foreign language* (pp.1-27). London: Longman.

Alderson, J.C. (1999). Reading constructs and reading assessment. In M. Chalhoub-Deville (ed.) *Issues in computer-adaptive testing of reading proficiency*(pp.49-70). Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, J.C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Alexander, P.A. & Fox, E. (2013). A Historical Perspective on Reading Research and Practice, Redux. In D. E. Alvermann, N. Unrau & R. Ruddell (eds.) (6th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 3-46). Newark: International Reading Association.
- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1988). A Schema-theoretic View of Basic Processes in Reading comprehension. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 37-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bernhardt, E. (1999). If reading is reader-based, can there be a computer-adaptive test of reading?. In M. Chalhoub-Deville (ed.) *Issues in Computer-adaptive testing of reading proficiency*. (pp. 1-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bradley, I.(2007). *Believing in Britain*. London: I.B. Tauris.
- Brown, H.D. (2007). (5th edition) *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.
- Byram, M.(1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages. In D. K. Deardorff (ed.) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332) London: SAGE.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Call yourself British (2007)
Disponível em:
<http://www.telegraph.co.uk/opinion/main.jhtml?xml=/opinion/exclusions/british/nosplit/british.xml> -

- Cambridge First Certificate in English 5* (2001). With answers, Examination Papers from University of Cambridge ESOL Examinations. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. (1988a). Introduction: Interactive approaches to second language reading. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp.1-7). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. (1988b). Interactive text processing: implications for ESL/second language reading classrooms. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 239-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. & Eisterhold, J.C. (1988). Schema Theory and ESL Reading Pedagogy. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 73-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carvalho, A. (1998). *Os documentos hipermédia estruturados segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva: importância dos comentários temáticos e das travessias temáticas na transferência do conhecimento para novas situações*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, A. (1999). *Os Hipermédia em Contexto Educativo*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Carvalho, A. (2000). A Representação do Conhecimento segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 169-184.
- Carvalho, A. (2001). Princípios para a Elaboração de Documentos Hipermédia. In P. Dias & C. Varela de Freitas (org.) *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação* (pp.499-520). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.

- Carvalho, A. & Dias, P. (2000). A Teoria da Flexibilidade Cognitiva na Formação a Distância: um estudo na World Wide Web. *Actas do 1º Simpósio Ibérico de Informática Educativa*. [Online] Disponível em: http://www.ua.pt/event/1siie99/portugues/comunicacoes_frame.html (publicado em CD-ROM).
- Carvalho, A. & Pereira, V. (2003). Aprender através da Plataforma de E-Learning FleXml: estudo sobre a utilização do "Sapere Aude". In P. Dias & C. Varela de Freitas (org.), *Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios'2003/ Challenges' 2003* (pp.197-211). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Carvalho, A., Pinto, C.S., & Pereira, V.S. (2004). Desenvolver a Flexibilidade Cognitiva através da Desconstrução e da Reflexão. In F. Ramos, A. Moreira & H. Caixinha (org.) *e-LES 2004: Actas da Conferência e-Learning no Ensino Superior*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (publicado em CD-ROM).
- Carvalho, A. & Moreira, A. (2005). Criss-crossing Cognitive Flexibility Theory based research in Portugal: an overview. *Interactive Educational Multimedia*, 11,1-26.
- Childs, P. (2002)(2nd ed.). Places and peoples: nation and region. In Storry, M. & Childs, P. (eds.) *British Cultural Identities*. (pp. 62-63). London: Routledge.
- Collie, J. & Martin, A.(2000a). *What's It Like? Life and culture in Britain Today*. Student's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collie, J. & Martin, A.(2000b). *What's It Like? Life and culture in Britain Today*. Teacher's Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas- Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições ASA.
- Cortès, J. (2013). Préface – Se former à la mobilité intellectuelle: la culture du double-Je. *Synergies Portugal*, 1, 11-17.
- 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, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P.(2003). Individual Differences in Second Language Learning. In C. J. Doughty& M. H. Long (ed.) *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell Publishing.
- Dörnyei, Z.(2005). *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehrman, M. (1996). *Understanding Second Language Difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ehrman, M. (2008). Personality and Good Language Learners. In Griffiths, C. (ed.) *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ehrman & Leaver (2002a). E. & L. Learning Style Questionnaire v. 2.0. Disponível em www.cambridge.org/us/download_file/192218/
- Ehrman & Leaver (2002b). E. & L. Learning Style Questionnaire (scoring key). Disponível em www.cambridge.org/us/download_file/192211/
- Ehrman, M. & Leaver, B. L. (2003). Cognitive Styles in the Service of Language Learning. *System*, 31, 393-415.
- Ehrman, M. & Leaver, B.L. About Learning Styles. Documento não publicado.
- Ehrman, M. , Leaver, B. & Oxford, R. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*, 31, 313-330.
- Farthing, M. & Pulverness, A. (1993). *Reflections Level 3*. London. Macmillan.
- Ferguson, E. (2007, December 9) Last orders. *The Observer*
Disponível em:
<http://observer.guardian.co.uk/magazine/story/0,,2222925,00.html>
- Ferin, I. (2002). *Comunicação e culturas do quotidiano*. Lisboa: Quimera.

- Ferrão Tavares, C. (2012). Abordagem Acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentação de trabalhos académicos. *Intercompreensão*, 16, 85-116.
- Ferrão Tavares, C. (2013, Maio 6) Multimodalité... Conférence «multimodale» à Aveiro dans le cadre du Projet Protextos (mensagem do blog *Universidade de Pasárgada*) Disponível em: <http://universidadedepasargada.blogspot.pt/2013/05/multimodalite-conference-multimodale.html>
- Ferrão Tavares & Barbeiro, L. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa : Ministério da Educação, DGiDC.
- Fonseca, P. (2000). *Developing Cognitive Flexibility in 1st Year University Students: Understanding the Present Perfect*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Julian Glover, J. (2007, October 20) Riven by class and no social mobility - Britain in 2007. *The Guardian*
Disponível em:
<http://www.guardian.co.uk/britain/article/0,,2195680,00.html>
- Grabe, W. (1999). Developments in reading research and their implications for computer-adaptive reading assessment. In M. Chalhoub-Deville (ed.) *Issues in Computer-adaptive testing of reading proficiency* (pp. 11-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harrison, C. (2004). *Understanding Reading Development*. London: Sage Publications.
- Hennessy, P. & Kite, M. (2007, dezembro 9) We love Britain, but Union's future is uncertain. *The Telegraph*.
Disponível em:
<http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1571971/We-love-Britain-but-Unions-future-is-uncertain.html>
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.

- Jacques, M. (2004, August 27 – September 2) The problem with abroad. *The Guardian Weekly*
- Kern, R. & Warschauer, M. (2000). Introduction: Theory and Practice of networked-based Language Teaching. In M. Warschauer & R. Kern (eds.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp.1-19). Cambridge: Cambridge University Press
- Koda, K. (2004). *Insights into Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leaver, B., Ehrman, M. & Shekhtman, B. (2005). *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, S-K. (2009). Topic congruence and Topic interest: How do they affect second language reading comprehension?. *Reading in a Foreign Language*, 21, (2), 159-178.
- Lei, H. & Moreira, A. (2005). Teaching English Modal Verbs with Cognitive Flexibility Hypertext. Disponível em <http://www.tise.cl/2010/archivos/tise01/docs/trabajos/ID50/ID50.htm>
- Lencastre, L. (2003). *Leitura a Compreensão de Textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leu, D. J. Jr. & Reinking, D.(1996). Bringing Insights from Reading Research to Research on Electronic Learning Environments. In H. Van Oostendorp (1996) (ed.) *Cognitive Aspects of Electronic Text Processing* (pp. 43-75). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Levine, A. et al. (2000). EFL Academic Reading and Modern Technology: How Can We Turn Our Students into Independent Critical Readers? *TESL-EJ* 4(4). Disponível em <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej16/a1.html>.
- Magalhães, M. (2002). Aprendizagem colaborativa versus aprendizagem individual em aula de Língua Inglesa – diferenças de desempenho na utilização de um Hipertexto de Flexibilidade Cognitiva. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

- Marques, C. (2003). *Concepção e Desenvolvimento de um Sistema Hipermédia em Contexto Educativo: aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva ao módulo de Arquitectura de Computadores da disciplina de Informática*. Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia da Universidade Aberta.
- Marques, C. & Carvalho, A. (2004). *Aprender Arquitectura de Computadores através de um Hiperdocumento: reacções dos alunos aos princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva*. In J. Sanchez Pérez *et al.* (eds), *Artículos Revisados del VI Simposio Internacional de Informática Educativa – SIIIE'2004*. ISBN 84-7723-653-4, Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Marques, C. & Carvalho, A. (2005). *O Fórum como Meio de Reflexão na Aprendizagem do Módulo de Arquitectura de Computadores*. *Simposio Ibérico de Informática Educativa*.
- McDowall, D.(1999). *Britain in Close-up*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Mikes, G. (1986). *How to be a Brit*. London: Penguin Books.
- Mishra, P. Spiro, R.J. & Feltovich, P.J.(1996). *Technology, Representation and Cognition: The Prefiguring of Knowledge in Cognitive Flexibility Hypertexts*. In H. Van Oostendorp & S. de Mul (eds.) *Cognitive Aspects of Electronic Text Processing* (pp. 287-305). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Moreira, A. (1993). *Conectores Conjuntivos Adversativos em LM e LE e Problemas de Compreensão em Leitura*. In F. Sequeira (org.) *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Moreira, A. (1996). *Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos alunos-futuros professores: uma experiência em Didáctica do Inglês*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, A., Almeida, P., & Raposo, R. (2001) *DIDAKTOS - Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situations*, CD-ROM v.1.0 (beta).LCD/CIDTFF, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreira, A., Pedro, L., & Almeida, P. (2005) *DidaktosOnLine: Princípios subjacentes à sua conceptualização e prototipagem para a constituição de comunidades de prática*. In P. Dias & C. Varela de Freitas (orgs.), *Actas da IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2005* (pp.753-764). Braga:Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho, (CD-ROM).

Moreira, A. , Almeida, P., & Raposo, R. (2005). *DidaktosOnline, Projecto Radical*. Aveiro digital, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreira, A. & Pedro, L. (2006). *DidaktosOnline: Teoria da Flexibilidade Cognitiva e Ensino Baseado em Casos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moreira, A., Pedro, L. & Nogueira, F. (2011). *DidaktosOnline: Um ambiente virtual de aprendizagem baseado na teoria de flexibilidade cognitiva*. In M. Leão (org.) *Tecnologias na Educação: Uma abordagem crítica para uma atuação prática* (pp. 133-147). Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco.

National Statistics Online (2007). Foreign born
Disponível em: <http://www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=1312>

National Statistics Online (2007). Map of British migration 2005
Disponível em:
http://www.statistics.gov.uk/downloads/theme_population/KPVS32_2005/KPVS2005.pdf

National Statistics Online (2007). Population estimates
Disponível em: <http://www.statistics.gov.uk/CCI/nugget.asp?ID=6>

National Statistics Online (2007). Urban areas
Disponível em: <http://www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=1307>

National Statistics Online (2007). Where people live
Disponível em: <http://www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=1306>

- Nogueira, F., & Moreira, A. (2011). Pressupostos e potencialidades da plataforma *DidaktosOnLine* para a formação de professores. In A. Rodriguez, & T. Pessoa (Eds.). *A Vida nas Escolas problemas e casos para a formação de professores* (pp.137-155). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Nogueira, F. (2012). *Formação Cívica e Formação de Professores: Limites e Potencialidades*. Dissertação de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oakland, J. (2001). *Contemporary Britain*. London: Routledge.
- O'Driscoll, J.(1995). *Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Hagan, A. (2007, December 9) 'When Scotland and England divorce it will be as good friends'. *The Telegraph*.
Disponível em:
http://www.telegraph.co.uk/comment/columnists/andrew_o_hagan/3644615/When-Scotland-and-England-divorce-it-will-be-as-good-friends.html
- Oxford Guide to British and American Culture* (2000). Oxford: Oxford University Press (CD-ROM).
- Paxman, J.(1999). *The English, A Portrait of a People*. London: Penguin Books.
- Pearson, P.D. (2009). The Roots of Reading Comprehension Instruction. In S.E. Israel & G. G. Duffy (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 3-31).New York: Routledge.
- Pedro, L. (2005). *A Construção de materiais didáticos por recurso a um hipertexto de flexibilidade cognitiva*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pedro, L. & Moreira, A. (2003). O Ensino Baseado em Casos e os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva: Tópicos de Desenvolvimento do Protótipo DIDAKTOS. In P. Dias & C. Varela de Freitas (org.), *Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2003*. Braga: Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho, (CD-ROM).

- Rebelo, P. (2000). *Developing cognitive flexibility in 1st year University students: understanding the Present Perfect*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Univeridade de Aveiro.
- Renzulli, J.S. & Dai, D.Y. (2001). Abilities, Interests and Styles as Aptitudes for Learning: A Person Situation Interaction Perspective. In R. J. Sternberg & L-F Zhang (eds.) *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles* (pp.23-46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rouet, J., Levonen, J. Dillon, A. & Spiro, R.J. (1996). A Introduction to Hypertext and Cognition. In J. Rouet, J. Levonen, A. Dillon & R. J. Spiro (Eds.) *Hypertext and Cognition* (pp.3-8). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: The Building blocks of Cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (pp.33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rumelhart, D.E. (2004). Toward an Interactive Model of Reading. In R. Ruddell & N. Unrau (eds.) (5th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.1149-1179). Newark: International Reading Association.
- Russell, W.(1991). *Shirley Valentine*. London: Longman.
- Santaella, L. (2007). *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. S. Paulo: Paulus.
- Smith, F. (2004) (6th ed.) *Understanding Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward a R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Mónica: RAND.Education.
- Sousa, A. (2004). *Aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva ao 1º Ciclo do Ensino Básico - um estudo sobre a qualidade do ambiente*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- Spiro, R. J. (1980). Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 245-278). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R. J. (2006a). The New Gutenberg Revolution: Radical New Learning, Thinking, Teaching and Training with Technology... Bringing the Future Near. Good-bye Gutenberg. *Educational Technology*, 46(1), 3-5.
- Spiro, R. J. (2006b). The New Gutenberg Revolution: Radical New Learning, Thinking, Teaching and Training with Technology... Bringing the Future Near. The Post-Gutenberg world of the mind: The shape of the new learning. *Educational Technology*, 46(2), 3-4.
- Spiro, R. J. (2006c). The New Gutenberg Revolution: Radical New Learning, Thinking, Teaching and Training with Technology... Bringing the Future Near. Old ways die hard. *Educational Technology*, 46(3), 3-4.
- Spiro, R. J. (2006d). The New Gutenberg Revolution: Radical New Learning, Thinking, Teaching and Training with Technology... Bringing the Future Near. Approaching the Post-Gutenberg mind: The revolution is in progress. *Educational Technology*, 46(4), 3-4.
- Spiro, R. J. (2006e). The New Gutenberg Revolution: Radical New Learning, Thinking, Teaching and Training with Technology... Bringing the Future Near. What does it mean to be "Post-Gutenbergian" And why doesn't Wikipedia qualify? *Educational Technology*, 46(6), 3-5
- Spiro, R.J., Vispoel, W., Schmitz, J. Samarapungavan, A. & Boerger, A.(1987). Knowledge acquisition for application: Cognitive Flexibility and transfer in complex content domains. In B.C. Britton & S.M.Glynn (Eds.) *Executive Control in Processes in Reading* (pp. 177-199). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R. J., Coulson, R. L, Feltovich, P.J., & Anderson, D.K.(1988). Cognitive flexibility theory: advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In V. Patel (ed.) *Tenth Annual conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375-383). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Spiro, R.J. & Jehng, J.(1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In D. Nix & R. Spiro (1990)(eds.) *Cognition, Education and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology* (pp.163-205). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L.(1991). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. *Educational Technology* 31 (5): 24-33.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L.(1992). Knowledge Representation, Content Specification, and the Development of Skill in Situation Specific Knowledge Assembly: Some Constructivist Issues as They Relate to Cognitive Flexibility Theory and Hypertext. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (eds.) *Constructivism and the Technology of Instruction. A conversation* (pp. 121-128). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L.(1995). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In L. P. Steffe & J. Gale (eds.) *Constructivism in Education* (pp. 85-107). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L.(1996). Two Epistemic World-Views: Prefigurative Schemas and Learning in Complex Domains. *Applied Cognitive Psychology*, 10. 52-61.
- Spiro, R.J., Collins, B.P., Thota, J.J. and Feltovich, P.J. (2003). Cognitive Flexibility Theory: Hypermedia for Complex Learning, Adaptive Knowledge Application, and Experience Acceleration. *Education Technology*, September-October, 5-10.
- Spiro, R. J., Collins, B. P., & Ramchandran, A. R. (2007a). Modes of openness and flexibility in "Cognitive Flexibility Hypertext" learning environments. In B. Khan (ed.), *Flexible learning in a information society*. (pp. 18-25). Hershey, PA: Information Science Publishing.

Spiro, R. J., Collins, B. P., & Ramchandran, A. R. (2007b). Reflections on a post-Gutenberg epistemology for video use in ill-structured domains: Fostering complex learning and cognitive flexibility. In R. Goldman, R. D. Pea, B. Barron & S. Derry (eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 93-100). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Stake, R.E.(1995). *The Art of Case Study*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Sternberg, R.J. & Grigorenko, E. L. (2001). A Capsule History of Theory and Research on Styles. In R. J. Sternberg & L-F Zhang (eds.) *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles* (pp. 1-21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

The drinking ban: café culture or booze Britain? (2007, November 23). *Daily Telegraph*.

Disponível em

<http://www.telegraph.co.uk/portal/main.jhtml;jsessionid=Y2RSYPNH5J3VLQFIQMGCFFWAVCBQUIV0?xml=/portal/2007/11/23/ftdrinking123.xml>
!

Theroux, P.(1982). *The London Embassy*. London: Penguin Books.

Tierney, R. J. (2009). The Agency and Artistry of Meaning Makers within and across Digital Spaces. In S. E. Israel & G. G. Duffy (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 261-288). New York: Routledge.

UK: homelessness - The Poverty Site (2007)

Disponível em: <http://www.poverty.org.uk/49/index.shtml#g1>

Unrau, N.J. & Alvermann. D. E. (2013). Literacies and Their Investigation through Theories and Models. In D. E. Alvermann, N, J, Unrau & R. B. Ruddell (eds.) (6th ed.)*Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 47-90). Newark: International Reading Association.

Van Oostendorp, H. (ed.) (2003). *Cognition in a Digital World*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Varieties of English

Disponível em: http://www.uni-due.de/SVE/VARS_Varieties.htm

Williams, E. (1982). Communicative Reading. In K. Johnson & D. Porter (eds.) *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London: Academic Press.

Wittgenstein, L.(1987). *Tratado Lógico-Filosófico*. Investigações Filosóficas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wolf. M. (2008). *Proust and the Squid, The Story and Science of the Reading Brain*. Cambridge: Icon Books.

Yin, R.K.(2003). (3rd ed.) *Case Study Research, Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

8.2 Bibliografia consultada

Aebbersold, J. A. & Field, M. L. (1997). *From Reader to Reading Teacher, Issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Afflerbach, P.& Cho, B-Y (2009). Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 69-90). New York: Routledge.

Akyel, A. & Erçetin, G. (2009). Hypermedia Reading Strategies Employed by Advanced Learners of English. *System* 37, 136-152.

Anderson, R.C., Spiro, R. J. & Montague, W. E.(eds.) (1977). *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Anderson, R.C. (2004). Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory. In R. Ruddell & N. Unrau (eds.) (5th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 594-606). Newark: International Reading Association.
- Aragonés, J.P. (2011). (2^a ed.) *Didáctica de la lengua y de la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Avelino, C. & Arroyo, F. (2002). *Portfólio das Línguas Estrangeiras, Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- Barros, A. & Carvalho, A. (2007) READINGQUEST: Implicações no Envolvimento dos Alunos na Leitura Extensiva em Língua Inglesa. In P. Dias et al. (org.) *Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação* (pp. 169-177). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI. da Universidade do Minho.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Baumann, J.F. (2009). Vocabulary and Reading Comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 323-346). New York: Routledge.
- Beacco, J.-C. et al. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and pluricultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Block, C. & Parris, S. (eds.) (2008). *Comprehension Instruction, Research-Based Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- Bransford, J.D. (2004). Schema Activation and Schema Acquisition: Comments on Richard C. Anderson's Remarks. In R. Ruddell & N. Unrau (eds.) (5th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 607-619). Newark: International Reading Association.
- Bransford, J.D., Stein, B.S. & Shelton, T. (1984). Learning from the perspective of the comprehender. In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (eds.) *Reading in a foreign language*. (pp. 28-44). London: Longman.

- Brantmeier, C. (2004). Statistical Procedures for Research on L2 Reading Comprehension: An Examination of ANOVA and Regression Models. *Reading in a Foreign Language*, volume 16, Number 2, 51-69. Disponível em <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2004/brantmeier/brantmeier.html>
- Brink, A. & Moreira, A. (2004). Mobilização dos conhecimentos prévios na aula de língua estrangeira: quais, quando e porquê?. In M. H. Sá, M. H. Ançã & A. Moreira (orgs.) *Transversalidades em didáctica das línguas*, estudos temáticos 2. (pp. 83-90). Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro.
- British Language & Culture* (2007). (2nd ed.) Victoria, Australia: Lonely Planet.
- Brown, D. (2013). Types of words identified as unknown by L2 learners when reading. *System*, 41, 1043-1055.
- Brown, A.L. , Armbruster, B. & Baker, L. (1986). The Role of Metacognition in Reading and Studying. In J. Orasanu (ed.) *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 49-76). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bryman, A. & Cramer, D. (2008). *Quantitative Data Analysis with SPSS 14, 15 & 16*. London: Routledge.
- Byram, M. (ed.) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Byram, M. & Fleming, M. (eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective, Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caccamise, D., Snyder, L. & Kintsch, E. (2008). Constructivist Theory and the Situation Model: Relevance to Future Assessment of Reading Comprehension. In C. Block & S. Parris (eds.) *Comprehension Instruction, Research-Based Best Practices* (pp. 80- 97). New York: The Guilford Press.

- Callender, A.A., Medina, A. & Brantmeier, C. (2013). Textual enhancements or interference? Inserted adjuncts and L2 reading with intermediate language learners. *System*, 41, 952-964.
- Cardoso, T, Alarcão, I. & Celorico, J.A. (2010). *Revião da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Carpenter, P. & Just, M. (1986). Cognitive Processes in Reading. In J. Orasanu (ed.) *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 11-29). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Carreira, J. & Sá C. (2004). O papel do conhecimento prévio na compreensão em leitura: estratégias de activação e desenvolvimento. In M.H. Sá, M.H. Ançã & A. Moreira (orgs.) *Transversalidades em didáctica das línguas, estudos temáticos 2* (pp. 73-82). Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro.
- Cartwright, K. B. (2008). Cognitive Flexibility and Reading Comprehension: Relevance to the Future. In C. Block & S. Parris (eds.) *Comprehension Instruction, Research-Based Best Practices* (pp. 50-64). New York: The Guilford Press.
- Cartwright, K.B. (2009). The Role of Cognitive Flexibility in Reading Comprehension: Past, Present and Future. In S.E. Israel & G.G. Duffy (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 115-139). New York: Routledge.
- Carvalho, A. (2002). Multimédia: um conceito em evolução. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 245-268.
- Carvalho, A. (2011). A Teoria da Flexibilidade Cognitiva e o Modelo Múltiplas Perspectivas. In M. Leão (org.) *Tecnologias na Educação: Uma abordagem crítica para uma atuação prática* (pp.17-42). Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- Castro. S. (2013). Ensinar economia com o DidaktosOnLine. *Indagatio Didactica*, 5 (3). CIDTFF, Universidade de Aveiro, 142-156.

- Christison, M.A. (1998). An introduction to Multiple Intelligence Theory and Second Language Learning. In J.M. Reid (ed.) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. (pp.1-14).Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Christison, M.A. (2005). *Multiple Intelligences and Language Learning*. San Francisco: Alta Book Center Publishers.
- Chun, D.M. (1997). Research on Text Comprehension in Multimedia Environments. *Language Learning & Technology*, 1, (1), 60-81.
- Chun, D. & Plass, J. (1997). Research on Text Comprehension in Multimedia Environments. *Language Learning and Technology*, 1, (1), 60-81.
- Chun, D.M. & Plass, J.L.(2000). Networked multimedia Environments for Second Language Acquisition. In M. Warschauer & R. Kern (eds.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 151-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, L. et al. (2007).(sixth edition) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Coleman, J.A. & Furnborough, C. (2010). Learner characteristics and learning outcomes on a distance Spanish course for beginners. *System*, 38, 14-29.
- Coutinho, C. P (2006). Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal (1985-2000). Documento em PDF.1-12.
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Dalton, B. & Rose, D. (2008). Scaffolding Digital Comprehension. In C. Block & S. Parris (eds.) *Comprehension Instruction, Research-Based Best Practices* (pp.347-361). New York: The Guilford Press.
- DeSchryver, M. and Spiro, R. J. (2008) New forms of deep learning on the Web: Meeting the challenge of cognitive load in conditions of unfettered exploration. In R. Zheng (Ed.), *Cognitive effects of multimedia learning*. Hershey, PA: IGI Global, Inc.

- De Vries, E. (2003). Educational Technology and Multimedia from a Cognitive Perspective: Knowledge from inside the Computer, onto the Screen, and into our Heads?. In H. Van Oostendorp (ed.) *Cognition in a Digital World* (pp.155-174). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Dias, P. (1996). Narrativas da Sociedade da Informação. In *Intercompreensão*, 5 (Maio), 77-85.
- Dias, P. (2000). Hipertexto, hipermédia e *media* do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web.' *Revista Portuguesa de Educação*. 13 (1), 141-167.
- Dillon, A.(1996). Myths, Misconceptions and an Alternative Perspective on Information Usage and the Electronic Medium. In J. Rouet, J. Levonen, A. Dillon, & R. J. Spiro (Eds.) *Hypertext and Cognition* (pp. 25-42). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dillon, D.R., O'Brien, D. G. & Heilman, E.E. (2013). Literacy Research in the 1st century: From Paradigms to Pragmatism and Practicality. In D.E. Alvermann, N. Unrau & R. Ruddell, (eds.) (6th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.1104-1132). Newark: International Reading Association.
- Dreyer, C. & Nel, C. (2003). Teaching Reading Strategies and Reading comprehension within a Technology-enhanced Learning Environment. *System*, 3, 349-365.
- Duffy, T.M. & Jonassen, D.H. (eds.)(1992). *Constructivism and the Technology of Instruction. A conversation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ehrman, M. (1998). Field independence, Field Dependence, and Field Sensitivity in Another Light. In J.M. Reid (ed.) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom* (pp.)62-70). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erçetin, G. (2010). Effects of topic interest and prior knowledge on text recall and annotation use in reading a hypermedia text in L2. *Recall* 22(2), 228-246.
- Espéret, E. (1992). Hypertext Processing: Can We Forget Textual Psycholinguistics?. In A. Oliveira (ed.) *Hypermedia Courseware: Structures of Communication and Intelligent Help* (pp.112-119). Nato ASI Series volume 92.
- Espéret, E. (1996). Notes on Hypertext, Cognition and Language. In J. Rouet, J. Levonen, A. Dillon & R. J. Spiro (Eds.) *Hypertext and Cognition* (pp.149-155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eskey, D. E. & Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp.223-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Félix, U. (2003). Teaching languages online: Deconstructing the myths. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 118-138. Disponível em <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/felix.html>
- Ferrão Tavares, C. (2013). D'hier à aujourd'hui (et demain?): un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication. *Synergies Portugal*, 1, 91-115.
- Flood, J. (ed.) (1984). *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose*. Newark: International Reading Association.
- Foltz, P. (1996). Comprehension, Coherence, and Strategies in Hypertext and Linear Text. In J. Rouet, J. Levonen, A. Dillon, & R. J. Spiro (eds.) *Hypertext and Cognition* (pp.109-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fox, K. (2004). *Watching the English*. London: Hodder and Stoughton Ltd.

Fox, E. & Alexander, P.A. (2009). Text Comprehension a Retrospective, Perspective and Prospective. In S.E. Israel & G.G. Duffy (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp.227-239). New York: Routledge.

Gavelek, J. & Breshahan, P. (2009). Ways of Meaning Making: Sociocultural Perspectives on Reading Comprehension. In S.E. Israel & G.G. Duffy (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 140-176). New York: Routledge.

Gee, J.P. (2004). Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective. In R. Ruddell, & N. Unrau, (eds.) (5th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 116-132). Newark: International Reading Association.

Giasson, J. (1990.) *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.

Gillingham, M.(1996). Comprehending Electronic Text. In H. Van Oostendorp & S. de Mul, (eds.) (1996). *Cognitive Aspects of Electronic Text Processing* (pp. 77-98). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Goldman, S.(1996). Reading, Writing, and Learning in Hypermedia Environments. In H. Van Oostendorp & S. de Mul, (eds.) *Cognitive Aspects of Electronic Text Processing* (pp. 7-42). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Goodman, K. (1988). The reading process. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. (1988). Reassessing the term "interactive". In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey, (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 56-70). Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. (2010). Fluency in reading-Thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 71-83.

Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.

- Green, C. (2005). Integrating Extensive Reading in the Task-based Curriculum. *ELT Journal* ,59(4), 306-311.
- Green, C. & Tanner, R. (2005). Multiple Intelligences and Online Teacher Education. *ELT Journal*, 59(4), 312-321.
- Griffiths, C. (2008). Age and Good Language Learners. In C. Griffiths (ed.) *Lessons from Good Language Learners* (pp. 35-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gyselinck, V. & Tardieu, H. (1999). The Role of Illustrations in Text Comprehension: What, When, for Whom and Why?. In H. Van Oostendoorp & S. Goldman (eds.) *The Construction of Mental Representations During Reading* (pp.195-218). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hadley, A. O. (2001). (3rd edition) *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle and Heinle .
- Hamilton, J. & Woodward- Kron, R. (2010) Developing cultural awareness and intercultural communication through multimedia: A case study from medicine and the health sciences. *System* 38, 560-568.
- Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *RECALL*, 18, part 1, (May). 105-121.
- Hannon, B. & Daneman, M. (2009). Age-Related Changes in Reading Comprehension: An Individual Differences Perspective. *Experimental Aging Research*, 35 (4), 432-456.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Hedberg, J.G. & Harper, B.M. (2002). Constructivist Approaches to Authoring. *Australian Journal of Educational Technology*, 18 (1), 89 - 109. Disponible en <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet18/hedberg.html>
- Hedge, T.(2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

- Hellekjaer, G. O. (2009). Academic English reading proficiency at the university level: A Norwegian case study. *Reading in a foreign language*, 21, (2), 198-222.
- Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa : Edições Sílabo.
- Himeta, M. (2008). Entre distance et proximité: l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère. In G. Zarate, D. Lévy, & C. Kramsch, (ed.) *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* (pp. 233-237). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Huang, H.-T.(2007). Vocabulary Learning in an Automated Graded Reading Program. *Language Learning & Technology*,11(3), 64-82. Disponível em <http://llt.msu.edu/vol11num3/huangliou/default.html>
- Johnson, K. & Porter, D. (eds.)(1982). *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London: Academic Press.
- Jonassen, D. (1992). What are Cognitive Tools?. In P. Kommers, D. Jonassen & J. Mayes (eds.) *Cognitive Tools for Learning*. Berlin, Springer-Verlag.
- Jonassen, D.H. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas*. Porto: Porto Editora.
- Kamil, M. L. & Chou, H. K. (2009). Comprehension and Computer Technology: Past Results, Current Knowledge, and Future Promises. In S.E. Israel, & G.G. Duffy, (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 289- 304). New York: Routledge.
- Keobke, K. (1998). Computers and Collaboration: Adapting CALL Materials to Different Learning Styles. In J.M. Reid (ed.) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom* (pp. 46-51). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Kim, H. & Kamil, M. (2003). Electronic and Multimedia Documents. In Sweet, A. P. & Snow, C. (eds.) *Rethinking Reading Comprehension* (pp.166-175). New York: the Guilford Press.

- Kintsch, W. (2013). Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction. In D.E. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (eds.) (6th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 807-839). Newark: International Reading Association.
- Kommers, P. A. M.; Grabinger S. & Dunlap, J. C. (eds.) (1996). *Hypermedia Learning Environments, Instructional Design and Integration*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lacina, J. (2008). Technologically based teacher Resources for Designing Comprehension Lessons. In C. Block & S. Parris (eds.) *Comprehension Instruction, Research-Based Best Practices* (pp. 362-377). New York: The Guilford Press.
- Lajoie, S.P. (ed.) (2000). *Computers as Cognitive Tools, Volume Two: No more Walls*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lakoff. G. & Johson, M. (1981). *Metaphors We Live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski, G.C. (2010). Lexical Threshold revisited: lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a foreign Language*, 22, (1), 15-30.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leão, M. & Souza, F. (2011) FlexQuest: Um modelo WebQuest com aportes da Teoria de Flexibilidade Cognitiva (TFC). In M. Leão (org.) *Tecnologias na Educação: Uma abordagem crítica para uma atuação prática* (pp.149-162) Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco.
- Lee, C. D. & Smagorinsky, P.(2000). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research, Constructing Meaning through Collaborative Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lesgold, A. & Perfetti, C. (eds.) (1981). *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leu, D.J.Jr. *et al.* (2004), Towards a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and other Information and Communication Technologies. In R. Ruddell & N. Unrau (eds.) (5th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.1570-1613). Newark: International Reading Association.
- Leu, D.J. *et al.* (2008). Research on Instruction and Assessment in the New Literacies of Online Reading Comprehension. In C. Block, & S. Parris (eds.) *Comprehension Instruction, Research-Based Best Practices* (pp. 321- 346). New York: The Guilford Press.
- Leu, D. J., *et al.* (2013). New literacies: A Dual-level Theory of the Changing Nature of Literacy Instruction and Assessment. In D.E. Alvermann, N. Unrau & R. Ruddell (eds.) (6th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.1150-1181). Newark: International Reading Association.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). (3rd edition) *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lin, H. an& Chen, T.(2007). Reading Authentic EFL Text Using Visualization and Advance Organizers in a Multimedia Learning Environment. *Language Learning & Technology*, 11(3), 83-106. Disponible em <http://llt.msu.edu/vol11num3/linchen/default.html>
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio: Structure, origins, implementation and challenges. *Language Teaching*, 35, 182-189.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39, 167-190.
- Londei, D. & Maurer, L. (2008). Introduction: images, discours et représentations culturelles. In G. Zarate, D. Lévy & Kramersch, C. (Eds.) *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme* (pp. 219-225). Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

- Macaro, E. (2003). *Teaching and Learning a Second Language*. London: Continuum.
- Manguel, A. (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matsumoto, H., Hiromori, T. & Nakaayama, A. (2013). Toward a tripartite model of L2 reading strategy use, motivations and learner beliefs. *System*, 41. 38-49.
- Matsumoto, H., Nakaayama, A. & Hiromori, T. (2013). Exploring the development of individual differences profiles in L2 reading. *System*, 41. 994-1005.
- McLean, A.C.(1993). *Profile U.K.* Oxford: Heinemann.
- McNeil, L. (2012). Extending the compensatory model of second language reading. *System* (40) 64-76.
- McVee, M.B., Dunsmore, K. & Gaveleck, (2013). Schema Theory Revisited. In D.E. Alvermann, N. Unrau & Ruddell, R. (eds.) (6th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 489-524) Newark: International Reading Association.
- Milton, J. (2002). *Report 1: Literature Review in Languages, Technology and Learning* Centre for Applied Language Studies, University of Wales Swansea, Futurelab Series. (Doc. em PDF)
- Miranda, G.L. & Bahia, S. (org.) (2005). *Psicologia da Educação, Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Moderno, A. (1996). Para uma pedagogia das novas tecnologias multimédia. *Intercompreensão*, 5 (Maio), 125-132.

- Moreira, A (1992). Hypermedia and pre-service teacher education: some possibilities in analogy with didactics. In A. Oliveira (ed.) *Hypermedia courseware: structures of communication and intelligent help*. NATO ASI Series, Series F: Computer and Systems Sciences (pp. 34-38). Berlin: Springer-Verlag, 92.
- Moreira, A. (1994). Construção de conhecimento em línguas e estilos de aprendizagem. Texto não publicado.
- Moreira, A. (1999). Teacher Education in EFL and the Development of Cognitive Flexibility. Lisbon, TNTEE. Disponível em <http://tntee.umu.se/lisboa/papers/abstract-portugal.html#moreira>.
- Moreira, A & Alarcão, I. (1996). A Utilização de Hipermédia em Formação de Professores. *Intercompreensão, Revista de Didáctica das Línguas*, 5 ,(Maio), 95-107.
- Moreira, A.; Almeida, P. & Raposo, R. (2000). *BARTHES – Base de Aprendizagem Relacional Temática: Hermenêutica, Estilística, Simbologia* (CD-ROM), Laboratório de Courseware Didático. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Moreira, A., Pedro, L. & Santos, C. (2009). Comunicação e Tutoria Online. In Miranda, G (org.) *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia* (pp. 111-124). Lisboa: Relógio d'Água.
- Morley, D. & Robins, K. (eds.)(2001). *British Cultural Studies*. Oxford. Oxford University Press.
- Morrow, Keith (ed.) (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphy, P.(2007). Reading comprehension Exercises Online: The Effects of Feedback, Proficiency and Interaction. *Language Learning and Technology*,11(3),107-129. Disponível em <http://lit.msu.edu/vol11num3/murphy/default.html>
- Naserieh, F. & Sarab, M.R.A.(2013). Perceptual learning style preferences among Iranian graduate students. *System*. (41) 122-133.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nel, C. (2008). Learning Style and Good Language Learners. In C. Griffiths (ed.) *Lessons from Good Language Learners* (pp. 49-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nöth, W. (1995). *Handbook of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Nunan, D.(1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Nyikos, M. (2008). Gender and Good Language Learners. In C. Griffiths (ed.) *Lessons from Good Language Learners* (pp. 73-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- Orega, M.I. & Moreira, A. (2009). O Uso de um Hipermedia de Flexibilidade Cognitiva para desenvolver a compreensão do texto escrito. Estudo de caso com alunos de Ciências da Comunicação. In P. Dias & A. Osório *Actas da VI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2009*. Braga: Universidade do Minho, publicado em CD-Rom.
- Orega, M.I. & Moreira, A. (2010). Using a Cognitive Flexibility Hypertext to Develop Reading Comprehension. An Ongoing Case Study with Students of a Media Studies Degree. In I. Apostolova & T. Claes (eds.) *Educational Structures in Context: At the Interfaces of Higher Education* (pp.119-133). Volume 125 of the *At the Interface* series 'Idea of Education', ISBN: 978-1-84888-024-5.
- Oxford, R.L. & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the Use of Language Learning Strategies worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System* 23 (1), 1-23.
- Oxford, R.L. & Ehrman, M.E. (1995). Adults' Language Learning Strategies in an Intensive Foreign Language Program in the United States. *System*, 23 (3), 359-356.
- Parris, S. R., Gambrell, L. B. & Schleicher, A. (2008). Beyond Borders: A Global Perspective on Reading Comprehension. In C. Block & S. Parris (eds.) *Comprehension Instruction, Research-Based Best Practices* (pp. 9-18). New York: The Guilford Press.

- Pedro, L. & Moreira, A. (2001). Os Sistemas Hipertexto de Ensino e Aprendizagem: Reflexões sobre a estruturação de Conteúdos no âmbito da Planificação Didáctica. In P. Dias & C. Varela de Freitas (org.), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2001* (pp. 747-762). Braga: Centro de Competência Nónio da Universidade do Minho.
- Pedro, L. & Moreira, A. (2002). Os Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva na Construção de Materiais Didácticos: Reflexões no Contexto de uma Investigação em Curso. In M. Nistal, M. Iglesias & L. Rifón (org.), *Actas do Congresso IE-2002*. Vigo, Espanha, (CD-ROM).
- Pellicer-Sánchez, A. & Schmidt, N. (2010). Incidental vocabulary Acquisition from an Authentic Novel: Do Things Fall Apart?. *Reading in a Foreign Language*, 22, (1), 31-55.
- Perfetti, C.A. (1996). Text and Hypertext. In J. Rouet, J. Levonen, A. Dillon & R. J. Spiro (Eds.) *Hypertext and Cognition* (pp. 157-161). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. (1999). Comprehending Written Language: a blueprint of the reader. In Brown, C. M. & Hagoort, P. (Eds.) *The Neurocognition of Language* (pp.167-208). Oxford: Oxford University Press.
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. (2010). Decoding, Vocabulary, and Comprehension the Golden Triangle of Reading Skill. In M.G. McKeown & L. Kucan (Eds.) *Bringing Reading Research to Life* (pp. 291- 303). New York: The Guilford Press.
- Perfetti, C., Rouet, J.-F., & Britt, M. a. (1999). Toward a theory of documents representation. In H. Van Oostendoorp & S. Goldman (eds.) *The Construction of Mental Representations During Reading* (pp.99-122). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perfetti, C. & Bolger, D.J. (2004). The Brain Might Read that Way. *Scientific Studies of Reading*, 8(3), 293-304.

- Perfetti, C. Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.) *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell.
- Perfetti, C., Yang, C-L. & Schmalhofer, F. (2008). Comprehension Skill an Word-to-text Integration Processes. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 303-318.
- Pessoa, M. T. (2011). Aprender e Ensinar no Ensino Superior - Contributos da Teoria Da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Extra-Série, 2011, 347-356. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/5328>.
- Porter, D. (1982). Assessing communicative proficiency: the search for validity. In Johnson, K. & Porter, D. (eds.) *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London: Academic Press.
- Prater, K. (2009). Reading Comprehension and English Language Learners. In Israel, S.E. & Duffy, G.G. (eds.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 607-621).New York: Routledge.
- Rebelo, P. & Moreira, A. (2004). Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva nos alunos universitários do 1.º Ano: compreender o Present Perfect. In M.H. Sá, M.H. Ançã & A. Moreira (orgs.) *Transversalidades em didáctica das línguas, estudos temáticos 2* (pp.21-27). Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro.
- Reid, J. et al. (1998) Teachers as Perceptual Learning Styles Researchers. In J.M. Reid (ed.) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom* (pp.15-26). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Richards, C. (2000). *Hypermedia, Internet Communication, and the Challenge of Redefining Literacy in the Electronic Age*. *Language Learning and Technology*, 4 (2), 59-77.
- Riding, R. & Rayner, S (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London: David Fulton Publishers.

- Riding, R. (2001). The Nature and Effects of Cognitive Style. In R.J. Sternberg & L. Zhang, (eds.) *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles* (pp. 47-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Robinson, P. (ed.) (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Ross, C., McKechnie, L. & Rothbauer, P. (2006). *Reading Matters*. Westport: Libraries Unlimited.
- Ross, N. (2006). Writing in the Information Age. *English Today* 87, 22 (3). 39-45.
- Rouet, J. & Levonen, J. (1996). Studying and Learning with Hypertext: Empirical Studies and their Implications. In J. Rouet, J. Levonen, A. Dillon, & R. J. Spiro (Eds.) *Hypertext and Cognition* (pp. 9- 23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rowell, J., Kress, G., Pahl, K. & Street, B. (2013). The Social Practice of Multimodal Reading; A New Literac Studies – Multimodal Perspective on Reading. In D.E. Alvermann, N. Unrau & R. Ruddell (eds.) (6th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.1182- 1207). Newark: International Reading Association.
- Ruddel, R. B. & Unrau, N.J. (2004). Reading as a Meaning-construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. In R. Ruddell & N. Unrau (eds.) (5th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1462-1521). Newark: International Reading Association.
- Rumelhart, D. (1984). Understanding Understanding. In J. Flood (ed.) *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language, and the Structure of Prose* (pp. 1-20). Newark: International Reading Association.
- Sadeghpour, M. (2013). The Impact of Topic Interest on Second Language Reading Comprehension. *International Journal of Linguistics*, 5 (4),133-145.

- Sadoski, M. (2008). Dual Coding Theory: Reading comprehension and beyond. In C. Block & S. Parris (eds.) *Comprehension Instruction, Research-Based Best Practices* (pp. 38-49). New York: The Guilford Press.
- Sadoski, M. & Paivio, A. (2013). A Dual coding Theoretical Model of Reading. In D.E. Alvermann, N. Unrau & R. Ruddell, (eds.) (6th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.886-922). Newark: International Reading Association.
- Samuels, S. J. & Kamil, M.L. (1988). Models of the reading process. In P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 22-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrimshaw, P. (1993). Reading, Writing and Hypertext. In P. (Scrimshaw, ed.) *Language, Classrooms and Computers* (pp.166-183). London: Routledge.
- Sharples, M. et al. (1989). *Computers and Thought*. Cambridge: The MIT Press.
- Sharples, M.(1999). *How We Write*. London: Routledge.
- Shen, M-y.(2010). Effects of perceptual learning style preferences on L2 lexical inferencing. *System*, 38, 539-547.
- Sheorey, R. & K, Mokhtari (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 9. 431-449.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Smith, G.(1996). *The English Companion. An idiosyncratic A to Z of England and Englishness*. Devon: Old Norton Books.
- Snell, J. (2006). Schema Theory and the Humour of *Little Britain*. *English Today* 85, 22 (1), 59-64.
- Snow, C. & Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. In A. P. Sweet & C. Snow (eds.) *Rethinking Reading Comprehension* (pp. 1-11).New York: the Guilford Press.
- Souza, F., Costa, A. & Moreira, A. (2011). Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software weQDA. *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação* (CHALLENGES 2011) (pp. 49-56). Braga
- Spiro, R.J. (2004). Principled Pluralism for Adaptive Flexibility in Teaching and Learning to Read. In R. Ruddell, & N. Unrau, (eds.) (5th edition) *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 654- 659). Newark: International Reading Association.
- Spiro R. J. & DeSchryver M.(2009). Constructivism: When It's the Wrong Idea and When It's the Only Idea. In S. Tobias & T. Duffy (eds.) *Constructivist Instruction: Success or Failure?* (pp. 106-123). London: Routledge.
- Steffesen, M. S. & Joag-Dev, C. (1984). Cultural knowledge and reading. In J.C. Alderson & A.H. Urquhart (eds.) *Reading in a foreign language* (pp. 48- 61). London: Longman.
- Tardieu, H. & Gyselinck, V. (2003). Working Memory Constraints in the Integration and Comprehension of Information in a Multimedia Context. In H. Van Oostendorp, (ed.), *Cognition in a Digital World* (pp. 3-24). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Theroux, P. (1984). *Kingdom by the Sea*. London: Penguin Books.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tyacke, M. (1998). Learning Style Diversity and the Reading Class: curriculum Design and Assessment. In J.M. Reid (ed.) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom* (pp. 34-45). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Underwood, J. D.M. & Underwood, G.(1990). *Computers and Learning, Helping Children Acquire Thinking Skills*. Oxford: Blackwell.
- Urquhart, S. & Weir, C.(1998). *Reading in a Second Language: Process. Product and Practice*. Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Van den Broek, et al. (1999). The Landscape Model of Reading: Inferences and the Online Construction of Memory Representation. In H. Van Oostendorp & S. Goldman, (eds.) *The Construction of Mental Representations During Reading* (pp. 71-98). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Oostendorp, H. (1996). Studying and Annotating Electronic Text. In J. Rouet, J. Levonen, A. Dillon & R. J. Spiro (Eds.) *Hypertext and Cognition* (pp. 137-147). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Oostendorp, H. & de Mul, S. (eds.) (1996). *Cognitive Aspects of Electronic Text Processing*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Van Oostendorp, H. & Goldman, S.R. (eds.) (1999). *The Construction of Mental Representations During Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Waes, L. et al. (ed.) (2006). *Writing and Digital Media*. Amsterdam: Elsevier.
- Vaz, J.P. (1998). *Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para a Ativação de Competências*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Verhoeven, L. & Perfetti, C. (2008). Advances in Text Comprehension: Model, Process and Development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 293-301.

- Vieira, F. & Moreira, M.A. (1994). Práticas de avaliação da Leitura na aula de língua estrangeira - contributos para a sua caracterização e renovação. *Intercompreensão*, (4), 107-128.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Waters, A. (2006). Thinking and Language Learning. *ELT Journal*, 60 (4), 319-327.
- Wenden, A. (1999). An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in Language Learning: beyond the basics. *System*, 27, 435-331.
- Williams, E. & Moran, C.(1989). The Teaching of Reading at Intermediate and Avanced Levels with Reference to English as a Foreign Language. Documento não publicado. 1-21.
- Wilson, P. & Anderson, R. (1986). What They Don't Know Will Hurt Them: The Role of Prior Knowledge in Comprehension. In J. Orasanu (ed.) *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 31-48). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wintergerst, A. C., DeCapua, A. & Itzen, R.C. (2001). The construct validity of one learning styles instrument. *System*, 29, 385-403.
- Wintergerst, A. C., DeCapua, A. & Verna, M.A. (2003). Conceptualizing learning style modalities for ESL/EFL students. *System*, 31, 85-106.
- Wolff, D. (1997). Computers as cognitive tools in the language classroom. In A. Korsvold & B. Rüschoff (eds.) *New Technologies in language learning and teaching* (pp. 17- 26). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Wong, L.L.C. & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39, 144-163.
- Wright, P. (1987). Reading and Writing for Electronic Journals. In B. Britton & S. Glynn (eds.) *Executive Control Processes in Reading* (pp. 23-55). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Yamashita, J. (2008). Extensive Reading and Development of Different Aspects of L2 Proficiency. *System*, 36, 661-672.

Zhang, D. & Koda, K. (2013). Morphological awareness and reading comprehension in a foreign language: A study of young Chinese EFL learners. *System*, 41. 901-913.

Anexos (CD-ROM)

Anexo I - Questionário de identificação

Questionário de Caracterização dos Alunos

Este questionário pretende recolher informação sobre a sua experiência de aprendizagem de Inglês, sobre os hábitos de leitura quer em Português, quer em Inglês e sobre a experiência de utilização do computador. Os dados contribuem para construir um perfil de cada aprendiz da turma.

Secção I - Identificação

Nome _____

Sexo: Feminino ___ Masculino ___ Idade _____

Secção II – Aprendizagem do Inglês

1 - N° de anos de aprendizagem do Inglês no ensino básico e secundário _____

2 - Outra formação extra-escolar:

- Escola de línguas (n° de anos)

- Estadia ou visita a países de língua inglesa-
(Exs.) _____
- Prática da língua em contexto profissional
(Exs.) _____
- Outra (Exs:) _____

Secção III – Experiência de leitor

3 - Costuma ler textos em português?

- Sim ____
- Não ____

4 - Que tipo de textos lê?

- Livros de estudo (Exs.) _____
- Livros de ficção não associados a estudo (Exs.) _____
- Revistas (Exs.) _____
- Jornais (Exs:) _____
- Outros_Exs: _____

5 - Costuma ler textos em inglês?

- Sim ____
- Não ____

6 - Que tipo de textos lê?

- Livros de estudo (Exs.) _____
- Livros de ficção não associados a estudo (Exs.) _____
- Revistas (Exs.) _____
- Jornais (Exs:) _____
- Outros_Exs: _____

7 – Quais as principais dificuldades na compreensão de um texto extenso em inglês?

- Vocabulário_____
- Estructura das frases_____
- Conceitos _____ associados _____ ao tema_____
- Referências culturais_____
- Outras_(Exs)_____

Secção IV – Experiência de utilização do computador

8 – Costuma utilizar o computador?

- Sim ____
- Não ____

9 – Se costuma utilizar o computador, assinale as aplicações que utiliza com mais frequência.

- processador de texto____
- Internet_____
- correio electrónico_____
- CD-ROMs_____
- programas específicos____
- Exs:_____
- Outras_____

10 – Tem acesso a um computador em casa?

- Sim ____
- Não ____

11 – Tem acesso à Internet em casa?

- Sim ____
- Não ____

12– Já utilizou algum programa hipermédia?

- Sim ____
- Não ____
- Não sei o que é ____

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo II – Questionário sobre os estilos de aprendizagem

E & L Learning Style Questionnaire v. 2.0
copyright 2002, Ehrman and Leaver

Name: _____

INSTRUCTIONS: Date: _____

Mark in the space for each pair of items what you think you are like. For example, if you like bicycling much more than swimming, you might mark in space 2 (or even 1), like this:

I like riding a bicycle.

I like swimming.

0. Most like this ___ x ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

If you sort of like swimming better, you might mark in space 6.

I like riding a bicycle.

I like swimming.

0. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ x ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

If you think you are in the middle or really do both equally, use space 5. Try to avoid using space 5 if you can.

I like riding a bicycle.

I like swimming.

0. Most like this ___ ___ ___ ___ x ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

There are no right or wrong answers on this questionnaire.

Here are the questions:

1. When I work with new language in context I don't usually get much from the context, in stories or articles or at sentences; I often pick up new words, ideas, etc., that way, without planning in advance. unless I pay close attention to what I'm doing. (1a)

1. Most like this _____ Most like this
1 2 3 4 5 6 7 8 9

2. When working with new material with additional subject matter around it, I comfortably find and use what is most important. When there is a lot of information that comes with what I need to learn, it's hard to tell what's most important. It all seems to fall together sometimes, and it's hard work to sort things out. (2a)

2. Most like this _____ Most like this
1 2 3 4 5 6 7 8 9

3. I like to reduce differences and look for similarities. I like to explore differences and disparities among things. (3a)

3. Most like this _____ Most like this
1 2 3 4 5 6 7 8 9

4. I tend to be most aware of the 'big picture;' (4a) I notice specifics and details quickly.

4. Most like this _____ Most like this
1 2 3 4 5 6 7 8 9

5. I react quickly.

I take my time to react. (5a)

5. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

6. I understand best by assembling what I'm learning into a whole.

I understand best by disassembly of what I'm learning into its component parts. (6a)

6. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

7. I tend to learn things through metaphors.

I like it when people say what they mean directly. (7a)

7. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

8. To learn, I like to interact with the world.

I like to learn through concepts and ideas. (8a)

8. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

9. I learn best when I can work out for myself the best sequence to use, even if it's different from the one in the book or lesson.

I learn best when there is a sequence of steps provided, so I can do things in order. (9a)

9. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

10. When I learn, I mostly start with examples or my experience and make generalizations or rules.

When I learn, I mostly start with rules and generalizations and apply them to my experience to learn. (10a)

10. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

11. I often find that I have picked up new words, phrases, and so on without realizing it.

I usually have to undertake focused study before I learn new words or phrases. I wouldn't describe myself as someone who learns by 'osmosis.' (1b)

11. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

12. I like out-of-context material like grammar rules.

Grammar rules and pieces of language that are out of context are hard for me to work with. (2b)

12. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

13. I notice mostly how things are similar.

I quickly notice differences, even fairly fine distinctions. (3b)

13. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

14. I notice the 'forest' before the 'trees.'
the

I tend to be aware of the 'trees' before
'forest.' (4b)

19. Too much emphasis on a curriculum or textbook can get in the way of my learning. Organized textbooks and lesson plans really help me. (9b)

19. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
1 2 3 4 5 6 7 8 9

20. I like to figure out grammar rules for myself. I prefer to get the grammar rules from the teacher or a book. (10b)

20. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
1 2 3 4 5 6 7 8 9

21. I learn best from language that is in meaningful context like stories and conversations. I don't like to have to learn from just conversations, informal language use, or readings for native speakers that I haven't been prepared for. (1c)

21. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
1 2 3 4 5 6 7 8 9

22. When faced with new language, I reconceptualize it so that it makes sense in my own terms. I accept what is presented to me and take it pretty much as presented. (2c)

22. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
1 2 3 4 5 6 7 8 9

23. I tend not to remember small distinctions, such as those between similar-seeming words or symbols. I have a good memory for fine distinctions such as those between similar-seeming words or symbols. (3c)

29. It doesn't matter if the material I'm learning isn't very organized; I can find a way to use it. It's important to go step-by-step as I learn. (9c)

29. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

30. When learning, I make guesses and then seek evidence to confirm or modify my ideas. When learning, I would rather learn what I need to know directly, without fumbling around. (10c)

30. Most like this ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ Most like this
 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Scoring Key

E&L Learning Style Questionnaire

Add totals from questions 1, 11, 21:
scores of 1-15: field dependent
scores of 16-30: field independent

Add totals from questions 2, 12, 22:
scores of 1-15: field sensitive
scores of 16-30: field insensitive

Add totals from questions 3, 13, 23:
scores of 1-15: leveler
scores of 16-30: sharpener

Add totals from questions 4, 14, 24:
scores of 1-15: global
scores of 16-30: particular

Add totals from questions 5, 15, 25:
scores of 1-15: impulsive
scores of 16-30: reflective

Add totals from questions 6, 16, 26:
scores of 1-15: synthetic
scores of 16-30: analytic

Add totals from questions 7, 17, 27:
scores of 1-15: analog
scores of 16-30: digital

Add totals from questions 8, 18, 28:
scores of 1-15: concrete
scores of 16-30: abstract

Add totals from questions 9, 19, 29:
scores of 1-15: random
scores of 16-30: sequential

Add totals from questions 10, 20, 30:
scores of 1-15: inductive
scores of 16-30: deductive

Put a mark in each box, in the appropriate column (ectenic traits are listed to the left of the ectenic column and synoptic traits to the right of the synoptic column). Then, draw a vertical line connecting the boxes. This line is your "profile."

	<i>Ectenic</i>	<i>Synoptic</i>	
Field dependent			Field independent
Field insensitive			Field sensitive
Leveler			Sharpener
Particular			Global
Reflective			Impulsive
Analytic			Synthetic
Digital			Analogue
Abstract			Concrete
Sequential			Random
Deductive			Inductive

Anexo III – Quick Check Test e respetiva chave.

Example: This _____ a book.
 is am
 are be

- 1 Tony is looking at _____.
 she he
 her here
- 2 What's that girl?
 It's a student. She's student.
 She's a student. She's a student girl.
- 3 Whose flowers are they? They're _____.
 to Mary of Mary
 Maries Mary's
- 4
 Sally's sister pretty and they are, too. Sally's pretty and they're too.
 Sally's pretty and they are, too. Sally's pretty but they are.
- 5
 That girl is some of my friends. This girl is one of my friends.
 That girl is me friend. This girl's are friends.
- 6 Where _____ on Saturdays?
 do go John John goes
 does John go John does go
- 7
 Go there to they. Go there to them.
 Go here to we. Go here to us.
- 8 Do you like that shop? Yes, I _____ every week.
 come there come here
 go there go here
- 9 I feel very well because I went to bed very early _____.
 last night tonight
 this night in the night
- 10 My brother was _____ all week.
 at the home at home
 in the home in home
- 11 James _____ to play football tomorrow.
 is going can
 shall will
- 12 Jack is writing _____.
 with pen on paper
 by a pen out of a pen
- 13 This is an old photograph of me when I _____.
 have short hairs had short hairs
 have short hair had short hair

Number: _____

In each question, only one of the four answers is correct. Choose the correct answer and fill in the square next to it. Fill in only one square for each question. The example on the left shows you what to do.

A1

- 14 When we got to school, we _____ the bell.
 heard were hearing
 listened were listening
- 15 Did you see the man on top of the church last Saturday?
 No, why _____.
 was he here? has he been here?
 was he there? has he been there?
- 16 This is _____ that.
 the same as the same that
 different that the different from
- 17 When _____, give her this book.
 Alison will arrive is Alison arriving
 Alison arrive Alison arrives
- 18
 What shoes are they made? What shoes are made of?
 What are shoes made of? What are made of shoes?
- 19 _____ lovely food!
 What Which a
 Which What a
- 20 I'm going to give _____.
 to him a record him a record
 a record him some record to him
- 21 How's the baby?
 He's Alison's. She's very well.
 That's the baby. She's a girl.
- 22 His daughter is _____.
 as old as yours as old as your one
 so old as yours so old as your one
- 23
 Was the French women old? Was the French women an old?
 Were the French women some old? Were the French women old?
- 24 He had previously had a car but it _____ several times during the spring.
 was breaking down was breaking up
 had broken down had broken up
- 25 We _____ my cousin since last Christmas.
 aren't seeing haven't seen
 didn't see don't see

Quickcheck Test A

Choose the correct answer. Only one answer **A2** is correct.

26 There are twelve of us, so _____ get into the car at the same time.

we may not all we can't all
all we may not all we can't

27 Her children tell her that _____ old to drive a car.

she's getting so she gets too
she gets so she's getting too

28 When there's a public rocket service to the moon, her father has promised _____ her there.

bringing to take
to bring taking

29 _____ at the moment, I'll go to the shops.

As it doesn't rain For it doesn't rain
As it isn't raining For it isn't raining

30 In a shop _____ customers.

it is important pleasing there is important to please
there is important pleasing it is important to please

31 Your bicycle shouldn't be in the house! _____

Get ou it! Take it out!
Put it off! Take away it!

32 He's a good guitarist, but he plays the piano _____.

much better quiet well
very good too hardly

33 Molly doesn't eat fish. _____

Neither does John. So doesn't John.
John doesn't that either. John doesn't too.

34 She always buys _____ my birthday.

anything nice to something awful for
something awful to anything nice for

35 She hardly ever eats _____ potatoes.

neither bread nor or bread or
bread or neither bread or

36 I _____ to your letter of the 15th.

would like replying like to reply
am waiting to reply would like to reply

37 Your letter _____.

arrived two days ago has arrived two days ago
arrived since two days has arrived since two days

38 If I _____ about it earlier I would have told you.

knew would know
would have known had known

39 I'll ring you as soon as I _____ there.

will get shall get
will have got get

40 John Marshall is a friend of mine. You _____ him last year when you were in England.

may meet can meet
may have met can have met

41 He didn't thank me for the present. That's _____ annoyed me.

that which the which
the thing what what

42 I'll have to buy _____ trousers.

a pair of a couple of
a two

43 She looks _____.

pleasantly that she's pleasant
to be pleasant pleasant

44 I've been looking for you _____.

everywhere for all places
anywhere in all places

45 Send him to the baker's _____ the bread.

for buying for to buy
in order he buys to buy

46 He didn't know _____ or go home.

if to wait whether to wait
to wait if that he should wait

47 If you _____ help you, you only have to ask me.

want me to want that I
want I should are wanting me to

48 'I'm going to the theatre tonight.' 'So _____!'

do I am I
I will will I

49 He wants to get a better _____ and earn more money.

job work
emply employment

50 I didn't hear what he was _____.

speaking talking
saying telling

Choose the correct answer. Only one answer is correct. **A3**

51 I wish I _____ suggest something more suitable, but this is all we have.

should could
can would

52 _____ for her birthday.

\$50 they were given to her She was been given \$550
There were given to her \$50 She was given \$50

53 I _____ since breakfast and I'm very tired.

travel am travelling
have been travelling was travelling

54 His telegram said, 'I _____ on the 7th.'

will be arrive will be arrived
would arrive am arriving

55 I don't think we've met before. You're confusing me with _____.

one other other person
someone else some other

56 _____ open the door for you?

Shall I Will I
Do you want that I Would you like that I

57 He _____ in his homework.

did a lot of faults made a lot of faults
did a lot of mistakes made a lot of mistakes

58 Will you be able to come to the meeting? _____

I'm afraid not. I'm sorry not.
I'm not afraid so. I'm sorry that 'no'.

59 He was a good runner so he _____ escape from the police.

might succeeded to
could was able to

60 _____ a good thing they didn't catch you.

It's That's
What's There's

61 That's the course of studies _____.

what I'm interested on I'm interested in
I'm interested on what I'm interested in

62 I would like _____ it again.

you to read that you read
you reading you read

63 He came to the party, _____ he hadn't been invited.

although even
in spite of in case

64 He didn't take the flat because he couldn't afford the _____.

fare hire
salary rent

65 He stayed under water for two minutes and then swam to the _____.

surface level
sea ground

66 She was sitting _____ the park bench.

for herself by herself
only herself in her own

67 We were in the station for at least half an hour, waiting _____ start.

for the train the train to
for the train to the train's

68 How long does the train take to _____ to London?

make reach
arrive get

69 Everyone in the factory has to be _____ by 8 o'clock.

at job in job
in work at work

70 We talked about a lot of things _____ the way to the office.

through by
on in

71 I _____ you before now but I've been too busy.

should have rung must have rung
had to ring ought to ring

72 My boss never gives me clear instructions. But you _____ the same problems with yours, too.

ought to have must have
have to have can have

73 Dinner will be ready _____ but we have time for a drink before then.

currently lately
presently suddenly

74 We have _____ for a new secretary but we haven't had any replies yet.

advertised advised
announced noticed

75 100 competitors had _____ he race.

taken part put themselves for
entered for put their names for

Choose the correct answer. Only one answer is correct. **A4**

76 I've _____ for the job and I hope I get it.

succeeded presented
applied appointed

77 I never expected you to turn _____ at the meeting. I thought you were abroad.

in up
around on

78 As far as he's concerned, one piece of music is very much like _____.

another one other
other the other

79 She was wearing _____ beautiful clothes that I envied her.

a so so
such a such

80 I woke up in the middle of the night and couldn't _____.

put myself to sleep put myself for sleeping
get back to sleep get back to sleeping

81 I crossed the room and _____ a light shown through the window.

while doing like that as I did like that
as I did so at doing so

82 I wish I _____ on the time the film started before we came out.

would check have checked
would have checked had checked

83 I'll ask the waiter for the bill when you _____ your coffee.

will have finished have finished
will finish shall finish

84 There was a suitcase _____ mine on the luggage rack.

like as
similar than the same that

85 He _____ out of the window for a moment and then went on working.

regarded glimpsed
viewed glanced

86 I'd like to take _____ of this opportunity to thank you all for your co-operation.

occasion advantage
benefit profit

87 Our main concern is to raise the voters' _____ of living.

condition degree
capacity standard

88 For Heaven's _____ don't make a noise.

sake reason
love behalf

89 He reminds me _____ someone I knew in the army.

from to
of with

90 He was _____ that he called the doctor.

having such ache in such ache
with such pain in such pain

91 I daren't _____ to upset her.

do nothing to do something
do anything to do a thing

92 We've _____ sugar. Ask Mrs Jones to lend us some.

run away with run down
run off run out of

93 I _____ you that the goods will be delivered next week.

confirm assure
undergo insist

94 The second World War _____ in 1939.

broke up broke open
broke out broke off

95 We can never relax in this office. New problems ar continually _____.

coming out coming up
raising presenting

96 This test _____ a number of multiple-choice questions.

composes of composes in
consists of consists in

97 Hot metal _____ as it grows cooler.

compresses contracts
reduces condenses

98 He thinks about nothing but playing golf. He completely _____ to it.

addicted ascribed
tempted overcome

99 He's always _____ the Government but he never votes in the elections.

running out running down
calling off calling out

100 I'm sorry to _____ you while you're working but I must ask you a question.

molest bother
interfere intrude

Example: This _____ a book.
 is am
 are be

1 Tony is looking at _____.
 she he
 her here

2 What's that girl?
 It's a student. She's student.
 She's a student. She's a student girl.

3 Whose flowers are they? They're _____.
 to Mary of Mary
 Maries Mary's

4
 Sally's sister pretty and they are, too. Sally's pretty and they're too.
 Sally's pretty and they are, too. Sally's pretty but they are.

5
 That girl is some of my friends. This girl is one of my friends.
 That girl is me friend. This girl's are friends.

6 Where _____ on Saturdays?
 do go John John goes
 does John go John does go

7
 Go there to they. Go there to them.
 Go here to we. Go here to us.

8 Do you like that shop? Yes, I _____ every week.
 come there come here
 go there go here

9 I feel very well because I went to bed very early _____.
 last night tonight
 this night in the night

10 My brother was _____ all week.
 at the home at home
 in the home in home

11 James _____ to play football tomorrow.
 is going can
 shall will

12 Jaek is writing _____.
 with pen on paper
 by a pen out of a pen

13 This is an old photograph of me when I _____.
 have short hairs had short hairs
 have short hair had short hair

A1

In each question, only one of the four answers is correct. Choose the correct answer and fill in the square next to it. Fill in only one square for each question. The example on the left shows you what to do.

14 When we got to school, we _____ the bell.
 heard were hearing
 listened were listening

15 Did you see the man on top of the church last Saturday?
 No, why _____.
 was he here? has he been here?
 was he there? has he been there?

16 This is _____ that.
 the same as the same that
 different that the different from

17 When _____, give her this book.
 Alison will arrive is Alison arriving
 Alison arrive Alison arrives

18
 What shoes are they made of? What shoes are made of?
 What are shoes made of? What are made of shoes?

19 _____ lovely food!
 What Which a
 Which What a

20 I'm going to give _____.
 to him a record him a record
 a record him some record to him

21 How's the baby?
 He's Alison's. She's very well.
 That's the baby. She's a girl.

22 His daughter is _____.
 as old as yours as old as your one
 so old as yours so old as your one

23
 Was the French women old? Was the French women an old?
 Were the French women some old? Were the French women old?

24 He had previously had a car but it _____ several times during the spring.
 was breaking down was breaking up
 had broken down had broken up

25 We _____ my cousin since last Christmas.
 aren't seeing haven't seen
 didn't see don't see

Choose the correct answer. Only one answer is correct. **A2**

26 There are twelve of us, so _____ get into the car at the same time.

- we may no all we can't all
all we may not all we can't

27 Her children tell her that _____ old to drive a car.

- she's getting so she gets too
she gets so she's getting too

28 When there's a public rocket service to the moon, her father has promised _____ her there.

- bringing to take
to bring taking

29 _____ at the moment, I'll go to the shops.

- As it doesn't rain! For it doesn't rain
As it isn't raining For it isn't raining

30 In a shop _____ customers.

- it is important pleasing there is important to please
there is important pleasing it is important to please

31 Your bicycle shouldn't be in the house! _____

- Get ou it! Take it out!
Put it off! Take away it!

32 He's a good guitarist, but he plays the piano _____.

- much better quiet well
very good too hardly

33 Molly doesn't eat fish. _____

- Neither does John. So doesn't John.
John doesn't that either. John doesn't too.

34 She always buys _____ my birthday.

- anything nice to something awful for
something awful to anything nice for

35 She hardly ever eats _____ potatoes.

- neither bread nor or bread or
bread or neither bread or

36 I _____ to your letter of the 15th.

- would like replying like to reply
am waiting to reply would like to reply

37 Your letter _____.

- arrived two days ago has arrived two days ago
arrived since two days has arrived since two days

38 If I _____ about it earlier I would have told you.

- knew would know
would have known had known

39 I'll ring you as soon as I _____ there.

- will get shall get
will have got get

40 John Marshall is a friend of mine. You _____ him last year when you were in England.

- may meet can meet
may have met can have met

41 He didn't thank me for the present. That's _____ annoyed me.

- that which the which
the thing what what

42 I'll have to buy _____ trousers.

- a pair of a couple of
a two

43 She looks _____.

- pleasantly that she's pleasant
to be pleasant pleasant

44 I've been looking for you _____.

- everywhere for all places
anywhere in all places

45 Send him to the baker's _____ the bread.

- for buying for to buy
in order he buys to buy

46 He didn't know _____ or go home.

- if to wait whether to wait
to wait if that he should wait

47 If you _____ help you, you only have to ask me.

- want me to want that I
want I should are wanting me to

48 'I'm going to the theatre tonight.' 'So _____!'

- do I am I
I will will I

49 He wants to get a better _____ and earn more money.

- job work
empty employment

50 I didn't hear what he was _____.

- speaking talking
saying telling

51 I wish I _____ suggest something more suitable, but this is all we have.
 should could
 can would

52 _____ for her birthday.
 \$50 they were given to her She was been given \$550
 There were given to her \$50 She was given \$50

53 I _____ since breakfast and I'm very tired.
 travel am travelling
 have been travelling was travelling

54 His telegram said, 'I _____ on the 7th.'
 will be arrive will be arrived
 would arrive am arriving

55 I don't think we've met before. You're confusing me with _____.
 one other other person
 someone else some other

56 _____ open the door for you?
 Shall I Will I
 Do you want that I Would you like that I

57 He _____ in his homework.
 did a lot of faults made a lot of faults
 did a lot of mistakes made a lot of mistakes

58 Will you be able to come to the meeting? _____
 I'm afraid not. I'm sorry not.
 I'm not afraid so. I'm sorry that 'no'.

59 He was a good runner so he _____ escape from the police.
 might succeeded to
 could was able to

60 _____ a good thing they didn't catch you.
 It's That's
 What's There's

61 That's the course of studies _____.
 what I'm interested on I'm interested in
 I'm interested on what I'm interested in

62 I would like _____ it again.
 you to read that you read
 you reading you read

63 He came to the party, _____ he hadn't been invited.
 although even
 in spite of in case

64 He didn't take the flat because he couldn't afford the _____.
 fare hire
 salary rent

65 He stayed under water for two minutes and then swam to the _____.
 surface level
 sea ground

66 She was sitting _____ the park bench.
 for herself by herself
 only herself in her own

67 We were in the station for at least half an hour, waiting _____ start.
 for the train the train to
 for the train to the train's

68 How long does the train take to _____ to London?
 make reach
 arrive get

69 Everyone in the factory has to be _____ by 8 o'clock.
 at job in job
 in work at work

70 We talked about a lot of things _____ the way to the office.
 through by
 on in

71 I _____ you before now but I've been too busy.
 should have rung must have rung
 had to ring ought to ring

72 My boss never gives me clear instructions. But you _____ the same problems with yours, too.
 ought to have must have
 have to have can have

73 Dinner will be ready _____ but we have time for a drink before then.
 currently lately
 presently suddenly

74 We have _____ for a new secretary but we haven't had any replies yet.
 advertised advised
 announced noticed

75 100 competitors had _____ he race.
 taken part put themselves for
 entered for put their names for

Choose the correct answer. Only one answer is correct. **A4**

76 I've _____ for the job and I hope I get it.

succeeded presented
applied appointed

77 I never expected you to turn _____ at the meeting. I thought you were abroad.

in up
around on

78 As far as he's concerned, one piece of music is very much like _____.

another one other
other the other

79 She was wearing _____ beautiful clothes that I envied her.

a so so
such a such

80 I woke up in the middle of the night and couldn't _____.

put myself to sleep put myself for sleeping
get back to sleep get back to sleeping

81 I crossed the room and _____ a light shown through the window.

while doing like that as I did like that
as I did so at doing so

82 I wish I _____ on the time the film started before we came out.

would check have checked
would have checked had checked

83 I'll ask the waiter for the bill when you _____ your coffee.

will have finished have finished
will finish shall finish

84 There was a suitcase _____ mine on the luggage rack.

like as
similar than the same that

85 He _____ out of the window for a moment and then went on working.

regarded glimpsed
viewed glanced

86 I'd like to take _____ of this opportunity to thank you all for your co-operation.

occasion advantage
benefit profit

87 Our main concern is to raise the voters' _____ of living.

condition degree
capacity standard

88 For Heaven's _____ don't make a noise.

sake reason
love behalf

89 He reminds me _____ someone I knew in the army.

from to
of with

90 He was _____ that he called the doctor.

having such ache in such ache
with such pain in such pain

91 I daren't _____ to upset her.

do nothing to do something
do anything to do a thing

92 We've _____ sugar. Ask Mrs Jones to lend us some.

run away with run down
run off run out of

93 I _____ you that the goods will be delivered next week.

confirm assure
undergo insist

94 The second World War _____ in 1939.

broke up broke open
broke out broke off

95 We can never relax in this office. New problems ar continually _____.

coming out coming up
raising presenting

96 This test _____ a number of multiple-choice questions.

composes of composes in
consists of consists in

97 Hot metal _____ as it grows cooler.

compresses contracts
reduces condenses

98 He thinks about nothing but playing golf. He completely _____ to it.

addicted ascribed
tempted overcome

99 He's always _____ the Government but he never votes in the elections.

running out running down
calling off calling out

100 I'm sorry to _____ you while you're working but I must ask you a question.

molest bother
interfere intrude

Anexo IV – Teste sobre o conhecimento prévio

Prior Knowledge Test

This test aims at checking how much you know already about the themes that are developed in the unit Images of Britain and the British.

1 - Taking into account what you know about Britain and the British, write a few lines or a paragraph about each of the following themes:

1 – Identity/identities

2 – Stereotypes

6 – Tradition

7 – Conservatism

8 – Modernity

9 – The love of 'privacy'

10 – Nostalgia of the country

11 – Insularity (Isolation from the rest of the world)

12 – Importance of social class

13 – Urban society

14 - Contrasts

2 – You are going to read several documents on the following topics. For each topic, write a few lines or a paragraph on ideas that you predict may be developed in the documents.

1 – Places and peoples

2 – Who are the British?

3 – Language

4 – Common views of the British

5 – Attitudes

6 – Food and Drink

7 – Housing

Thank you.

Isabel Orega

Anexo V – Teste de compreensão de leitura

PAPER 1 READING (1 hour 15 minutes)

Part 1

You are going to read an extract from a book about becoming an actor. Choose from the list **A-I** the sentence which best summarises each part (**1-7**) of the extract. There is one extra sentence which you do not need to use. There is an example at the beginning (**0**).

Mark your answers **on the separate answer sheet**.

- A** There is one main reason why every actor likes acting.
- B** It is important to have a realistic attitude to being an actor.
- C** There are certain qualities which anyone needs to succeed as an actor.
- D** Many actors realise after a while that the profession does not suit them.
- E** You should not pay too much attention to comments about your decision to become an actor.
- F** Successful actors don't claim to understand what it takes to be a successful actor.
- G** It is difficult but not impossible to succeed as an actor.
- H** Actors learn to deal with the unpleasant aspects of the profession.
- I** If you decide to become an actor, your chances of succeeding are not good.



So you want to be an actor



0

1

If you tell someone that you want to make a career as an actor, you can be sure that within two minutes the word 'risky' will come up. And, of course, acting is a very risky career – let there be no mistake about that. The supply of actors is far greater than the demand for them.

1

Once you choose to become an actor, many people who you thought were your closest friends will tell you you're crazy, though some may react quite differently. No two people will give you the same advice. But it is a very personal choice you are making, and only you can take responsibility for yourself and for realising your ambition.

2

There are no easy ways of getting there – no written examinations to pass, and no absolute guarantee that when you have successfully completed your training you will automatically make your way in the profession. It's all a matter of luck plus talent. Yet there is a demand for new faces and new talent, and there is always the prospect of excitement, glamour and the occasional rich reward.

3

I have frequently been asked to define this magical thing called talent, which everyone is looking out for. I believe it is best described as natural skill plus imagination – the latter being the most difficult quality to assess. And it has a lot to do with the person's courage and their belief in what they are doing and the way they are putting it across.

4

Where does the desire to act come from? It is often very difficult to put into words your own reasons for wanting to act. Certainly, in the theatre the significant thing is that moment of contact between the actor on the stage and a particular audience. And making this brief contact is central to all acting, wherever it takes place – it is what drives all actors to act.

5

If you ask actors how they have done well in the profession, the response will most likely be a shrug. They will not know. They will know certain things about themselves and aspects of their own technique and the techniques of others. But they will take nothing for granted, because they know that they are only as good as their current job, and that their fame may not continue.

6

Disappointment is the greatest enemy of the actor. Last month you may have been out of work, selling clothes or waitressing. Suddenly you are asked to audition for a part, but however much you want the job, the truth is that it may be denied you. So actors tend not to talk about their chances. They come up with ways of protecting themselves against the stress of competing for a part and the possibility of rejection.

7

Nobody likes being rejected. And remember that the possibility is there from the very first moment you start going in for parts professionally. You are saying that you are available, willing and, hopefully, talented enough for the job. And, in many ways, it's up to you, for if you don't care enough, no-one will care for you.

Part 2

You are going to read a magazine interview with a young model. For questions 8-15, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.

Mark your answers on the separate answer sheet.

The Schoolgirl Model

When 15-year-old Kira Langer is not flying off to wonderful locations and appearing on the covers of magazines, you'll probably find her revising for her school exams. Jane Laidlaw finds out more.

'I'm afraid Kira will be a little late,' the receptionist at the agency told me. 'Oh, fine,' I said, 'no problem.' I had been trying to convince myself that all the bad things I had read about models were rubbish, but the words *difficult*, *vain* and *unintelligent* kept coming into my head. And now she was going to be late. How late? An hour? Three hours? Maybe she wouldn't come at all. What if she had decided a visit to the hairdresser's would be more fun than talking to me? If she was late, she would be rushing. She could be in an awful mood and refuse to answer my questions.

But when the winner of the *Looks* magazine supermodel competition walked in, she was smiling, relaxed and apologetic – and with her mother. Kira was not dressed in expensive-looking designer clothes but in a simple black dress and trainers. There was no sign of a selfish attitude, she was just a very friendly, very tall, very pretty girl. All models under the age of 16 must take an adult with them whenever they work, she explained, and apart from looking incredibly young, her mother was a normal mum – visibly proud of her successful daughter.

Kira gives the impression of being slightly puzzled by her new-found fame, which is understandable since it was completely unplanned. It was her older sister who decided that she should take part in the model competition. 'She saw the competition and said I should go in for it,' Kira remembers. 'I said no, but she sent some photos in anyway.' When the call came to tell her that she was a finalist, she was at school.

The achievement of being selected for the final
38 gave Kira the confidence to go through with it and

she performed perfectly. She won easily and the Select model agency in London immediately offered her work.

Kira now finds that one of the hardest things she has to do is to manage her two separate lives. But her friends and teachers have become accustomed to having a star among them. 'They're really proud of me,' she says. However, a few unkind people at her school are rude about her success. 'They say I have too high an opinion of myself.' This kind of remark must be hard for Kira to deal with, since there can't be many people as successful as her who are less self-important. But she says, 'They assume that because I've suddenly become a model, I can't stay the same. But the only thing that's changed is I've become more confident – not in a horrible way, but I'm able to stand up for myself more.'

As a busy model though, her social life is obviously affected. The Select agency can ring at any time and tell her that she is wanted for a job the next day. 'If my friends are going out together, I can't say I'll come, because I don't know what I'm doing the next day. I can't really make plans, and if I do they sometimes get broken, but my friends are good about it. They don't say, "Oh, you're always going off modelling now, you never have time for us".'

Kira has the looks, ability and support to have a fabulous career ahead of her. And not many people can say that before they even sit their school-leaving exams. I am about to finish the interview with the girl who has it all, and I ask what she would like to do as a career if she didn't have the outstanding beauty that seems certain to take her to the top of the profession. She pauses and replies: 'I'd like to do what you're doing.'

- 8 Before she went to the interview with Kira, the writer
- A was unsure what questions to ask her.
 - B was aware that Kira might be late.
 - C did not expect to like Kira.
 - D was afraid that Kira would dislike her.
- 9 When Kira walked in, the writer was surprised because
- A Kira was not as attractive as she had expected.
 - B Kira did not seem to have been affected by success.
 - C Kira looked younger than she had expected.
 - D Kira apologised for her mother being there.
- 10 When Kira refused to enter the supermodel competition, her sister
- A understood her feelings.
 - B lost her temper.
 - C paid no attention.
 - D tried to persuade her.
- 11 What does 'it' in line 38 refer to?
- A winning the final
 - B taking part in the final
 - C enjoying success
 - D getting a career as a model
- 12 What does Kira think about reactions to her success at school?
- A She feels that some criticisms of her behaviour are correct.
 - B She realises why some people are critical of her.
 - C She thinks that people are paying too much attention to her.
 - D She expects people to start treating her differently soon.
- 13 What does Kira say about her social life?
- A She sometimes wishes it could carry on as before.
 - B She regrets having so little free time.
 - C She likes to accept invitations.
 - D She has some understanding friends.
- 14 What do we learn about Kira in the last paragraph?
- A She doesn't expect to be a model for long.
 - B She is already thinking of a new career.
 - C She wouldn't mind becoming a journalist.
 - D She may not take her school exams.
- 15 The writer's view of Kira is that she is
- A modest.
 - B lucky.
 - C ambitious.
 - D proud.

Part 3

You are going to read an extract from a magazine article about underwater exploration. Eight sentences have been removed from the extract. Choose from the sentences **A-I** the one which fits each gap (**16-22**). There is one extra sentence which you do not need to use. There is an example at the beginning (**0**).

Mark your answers on the separate answer sheet.

In hot water

Rachel Mills is a scientist who spends as much time as she can at the bottom of the Atlantic Ocean.

Rachel Mills teaches and does research into marine geochemistry, which means she studies the chemical processes happening in the sea. **0** **1** When she isn't teaching, she lowers herself into a steel vessel, a vessel for underwater exploration the size of a small car, and dives three kilometres down into the Atlantic Ocean to study underwater volcanoes.

'Inside,' she says, 'space is so limited that I can reach out and touch the two pilots. **16** A dive can last for 16 hours – three hours to reach the ocean floor, ten hours gathering samples of rock and water and then three hours to get back up to the surface again.'

'If anything happens, and you have a problem and have to get to the top quickly, you can hit a panic button. The outside drops away leaving a small circular escape

vessel that gets released, and it's like letting go of a ping-pong ball in the bath – it goes rapidly to the surface. **17**

'I didn't know how I was going to react the first time I climbed into the vehicle. It was on the deck of a ship and I got in with an instructor. **18** They were testing me to see how I would react to being in such a small place.'

Now Rachel has made six dives. Last year she dived with a Russian crew. 'We went to a site which was a five-day sail west of the Canary Islands in the Atlantic. **19**

It is where the Atlantic Ocean comes alive. The Russian team were dropping off some scientific equipment there to discover the effect of a multi-national programme that would make a hole 150 metres through a volcano.'

When she isn't at sea, Rachel is in her office at the Oceanography Centre, Southampton. 'Two thirds of my salary comes from teaching, which I love, but I do it so I can get on with my research into the "black smokers". This is just another name for underwater volcanoes – water comes out of the rock and turns into what looks like black smoke.

'The only time I've been frightened is when I first went down with the Americans. We were towing equipment on a 50-metre rope when suddenly there was an explosion.

There was **this immense bang** as the shock waves hit **our vehicle** and I thought, "I'm going to die." We stared at each other in silence, waiting. The relief was incredible – we were still alive!

'It's such an adventure diving down to the deepest part of the ocean. Every time I look out of the porthole and see those chimneys, there is such a sense of wonder.

I had studied the black smokers for three years for my Ph.D. When I got down there and saw them for real it was such an amazing feeling.'

A Here, on the ocean floor, is a huge area of underwater volcanoes, their chimneys all blowing out black smoke.

B Here I am on the bottom of the sea, and no-one else on this planet has ever before seen them.

C No-one's tested it yet, but I don't think it would be a very pleasant journey.

D He then talked me through the emergency procedures; including what to do if the pilot had a heart attack!

E They are used to these conditions, which mean we can't stand up or move and we

must stay inside until someone opens the door from the outside.

F When it didn't happen, we couldn't believe it.

G This pours out at a rate of one metre per second and at a temperature of 350 degrees.

H After that, as you get really deep, it's near freezing point so you need a sweater, thick socks, gloves and a woolly hat.

I She is a lecturer at the Oceanography Centre at Southampton University.

Part 4

You are going to read a magazine article about some successful children and their mothers. For questions 23-35, choose from the people (A-F). The people may be chosen more than once. When more than one answer is required, these may be given in any order. There is an example at the beginning (0).

Mark your answers on the separate answer sheet.

Which of the people

is guided by her parents?

0	C
---	---

says she must not neglect her physical condition?

23	
----	--

doesn't feel the need to pay attention all the time?

24	
----	--

realise people can't be forced to do what they don't want to?

25	
----	--

26	
----	--

recognises the mistakes some parents make?

27	
----	--

has to make an effort when she doesn't want to?

28	
----	--

mentions the financial sacrifices necessary?

29	
----	--

is pleased by the way her daughter's character has developed?

30	
----	--

like the atmosphere at competitions?

31	
----	--

32	
----	--

have set themselves specific goals in their activities?

33	
----	--

34	
----	--

doesn't share her daughter's enthusiasm for the activity?

35	
----	--

Thrills and bills

If there's one thing guaranteed to send tears running down your cheeks, it's the sight of a brilliant child collecting a medal. Julia Gregson asked three young stars, and their mothers, to describe some of the pleasures and pains of their lives.

A ANNIKA REEDER 15, won a gold medal for gymnastics at the Commonwealth Games. Her ambitions are to become a physiotherapist and compete at the next Olympics. 'The work is very hard at the moment. There is no time to watch television, or go out with friends or do much more than gym and school. I try to take the training day by day, and when I feel very, very tired sometimes my coach gives me a day off, but usually I just carry on – you can't take too many days off, it makes you stiff.'

B ANNIKA'S MOTHER 'From an early age Annika showed tremendous potential. I've seen some parents try to push their children and it doesn't work. To perform at the level Annika does is so demanding of time and energy you have to want to do it yourself. People tell me all the time that we, as parents, have given up so much, but what they don't see is what the sport's given us. We love it and what it's done for Annika. Before she did gym she was a very shy little girl who sucked her thumb and hid behind me, but now she's met people from all over the world and she's got the confidence of success.'

C SARAH STOKES made her first show-jumping appearance at ten. Since then she has won the British National Championship. 'It's a good job my mum and dad like show-jumping because they train me and have to take me everywhere in the horse box. The shows are from one day to five days long. I don't ever get tired of it – I love show-jumping events, they are exciting and fun. Even if I didn't have Mum and Dad, I would do it because I am so determined. I'm

glad they are happy when I win, but I'm not doing it for them. My goal this year is to qualify for the British young riders (under-18) team. My really big ambition is to win a gold medal at the Olympics.'

D SARAH'S MOTHER 'From the moment Sarah sat on a horse, age 1, that was it, her passion. When she was 5, she used to get up before us all to exercise her pony. To qualify for major shows you have to jump all over England. To save money, we sleep in the living quarters of our horse box. Sarah is well organised. She is 100% happy on a horse, she knows what she's doing. Watching your child succeed at something they love is hard to beat.'

E JANE McSHANE 10, is Britain's Under-14 Chess Champion. 'It's really friendly at tournaments. I know everybody and it's fun. When I'm playing, I don't concentrate. I should do really, but instead I just stare around and don't bother to think. I'm not scared of getting big-headed, I don't talk about my success at school. I don't like embarrassment.'

F JANE'S MOTHER 'Jane played her first game when she was 5. My father said, "Let's see if she likes it." My father had tried to teach me when I was young and I used to sit there bored, but Jane loved it from the start. By the end of that afternoon she had memorised all the moves, and by 6 was starting to beat adults. When she's won of course I'm pleased, but if she said she wanted to give it all up tomorrow, I wouldn't stand in her way. On the other hand I don't want to do the awful thing of putting somebody down because they are exceptional. If she has this gift, let her fulfil her potential.'

**Anexo VI – Questionário sobre as Preferências Epistémicas de
Aprendizagem.**

Discordo inteiramente

1 2 3 4 5 6 7

Concordo inteiramente

16. Aprende-se melhor um tópicos quando se estudaram todas as suas facetos utilizando um só sistema explicativo, mais abstracto.

Discordo inteiramente

1 2 3 4 5 6 7

Concordo inteiramente

17. Quando os fenómenos nos aparecem desordenados é concerteza porque ainda não se encontrou um sistema para os organizar. Mas é muto provável que esse sistema exista.

Discordo inteiramente

1 2 3 4 5 6 7

Concordo inteiramente

18. Sou inteiramente motivado(a) por factores externos (e.g., por aquilo que os outros esperam de mim).

Discordo inteiramente

1 2 3 4 5 6 7

Concordo inteiramente

19. As partes de todo um sistema tendem a ser idênticas (i.e., os sistemas tendem a ser homogêneos). A uniformidade de explicação ao longo de um sistema é um objectivo muito importante.

Discordo inteiramente

1 2 3 4 5 6 7

Concordo inteiramente

20. A aprendizagem é mais eficaz quando se deixa aos alunos grande flexibilidade relativamente ao que deve ser aprendido e ao como aprender. Os alunos deviam resolver as coisas por si próprios; deviam ser independentes na sua aprendizagem. Deviam explorar muitas fontes de aprendizagem e não confiar somente nas aulas dadas pelos seus professores ou nos livros de texto referenciados como bibliografia fundamental.

Discordo inteiramente

1 2 3 4 5 6 7

Concordo inteiramente

**Anexo VII – Cálculo das Preferências epistêmicas de aprendizagem e do
respetivo coeficiente alfa de Cronbach (2008 e 2009)**

Cálculo das Preferências Epistêmicas de aprendizagem e respetivo coeficiente alpha de Cronbach / 2008

Nome	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Total	
1	6	4	3	3	4	4	5	4	4	6	4	5	4	4	3	2	3	5	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	5	4	3	3	5	4	5	4	141	
2	5	5	3	2	3	4	5	3	5	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	5	6	2	5	5	5	3	3	5	5	4	6	5	5	5	5	5	147	
3	1	3	4	2	2	1	2	4	5	2	5	1	2	1	3	2	3	2	2	5	6	4	5	2	5	4	5	4	7	5	5	4	6	5	4	6	129	
4	5	3	1	3	2	3	5	4	4	3	7	3	3	5	4	3	4	2	6	4	5	2	6	4	5	4	4	4	5	4	4	7	4	5	7	6	150	
5	2	5	2	4	2	2	4	4	4	4	4	5	3	5	3	3	5	3	4	5	4	5	6	3	6	3	4	4	3	3	5	5	5	3	3	6	137	
6	5	4	5	4	6	5	6	5	6	4	6	7	6	6	6	4	7	6	5	3	7	6	5	3	5	3	6	3	4	4	4	4	4	2	6	4	176	
7	4	3	4	2	2	3	6	2	6	2	6	3	4	6	5	1	2	4	4	3	6	4	5	4	6	2	5	3	4	5	4	5	7	5	6	6	149	
8	3	3	2	3	1	2	4	3	5	3	5	4	2	3	3	3	1	2	3	5	5	5	4	3	5	3	3	3	4	4	2	6	4	7	6	4	128	
9	2	3	3	2	3	2	6	5	4	6	2	4	4	3	3	3	3	3	6	4	6	6	5	4	5	4	5	4	3	6	7	6	6	7	6	7	161	
10	3	4	2	3	2	2	7	5	6	2	6	1	2	3	6	2	4	3	5	4	5	4	6	3	6	3	6	3	5	2	5	6	5	6	5	6	4	149
11	3	3	4	3	2	3	6	3	3	3	4	5	2	3	3	2	2	2	4	5	7	3	5	4	7	4	3	5	6	5	5	4	4	6	6	5	144	
12	6	3	6	2	1	1	5	2	6	1	4	3	5	2	3	1	5	4	4	6	3	7	4	6	6	3	3	4	5	6	3	4	7	6	6	4	147	
13	7	5	1	1	1	4	7	4	4	1	2	5	5	5	5	4	7	3	1	1	7	1	5	3	7	7	4	1	7	4	1	7	7	7	7	7	155	
14	4	2	6	3	3	4	5	3	3	2	7	3	3	4	4	2	4	4	6	6	6	4	4	5	5	3	3	2	7	3	3	3	4	4	2	4	139	
15	6	4	3	3	4	3	6	3	5	3	5	3	3	4	2	4	6	4	5	4	5	4	5	4	3	5	4	5	4	6	6	6	3	5	4	5	155	
16	6	3	4	3	3	5	6	2	3	3	6	3	3	4	5	3	3	3	5	4	5	3	4	3	5	4	5	3	5	4	5	5	4	5	5	3	145	
17	5	1	2	2	4	2	7	3	6	2	4	2	2	4	4	4	6	3	6	7	7	0	7	6	7	5	5	2	2	4	6	5	7	7	7	4	157	
18	4	2	3	2	1	4	6	6	4	4	5	1	3	2	3	1	6	2	2	4	6	2	3	5	6	5	4	4	5	3	5	5	5	5	4	5	137	
19	5	5	3	4	5	4	7	6	6	2	4	3	5	5	6	4	6	4	5	6	2	4	3	6	5	4	3	6	5	4	3	4	6	6	5	5	166	
20	3	3	1	2	4	3	6	4	4	4	5	3	4	3	5	1	5	5	3	4	7	4	4	5	7	3	4	5	4	4	5	5	4	7	6	4	150	
21	2	2	1	3	2	2	7	2	5	5	2	2	3	4	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	6	2	2	2	4	3	4	4	3	5	6	2	107	
22	5	2	1	3	2	4	7	7	6	5	2	2	2	2	1	3	7	3	6	6	6	6	6	6	7	6	6	6	7	6	6	4	7	7	6	7	175	
23	3	2	2	2	2	3	6	4	5	2	2	2	2	2	3	2	2	2	6	7	6	5	6	7	6	6	7	4	6	4	6	6	6	6	7	6	155	

147,78

Soma 95 74 66 61 61 70 129 88 110 70 104 71 75 84 85 61 95 74 97 103 126 87 108 92 132 89 99 81 113 100 104 112 120 124 124 115 **3399**

Variância 2,6 1,3 2,3 0,6 1,8 1,3 2 2,2 1,1 1,7 2,4 2,3 1,4 1,8 1,9 1,1 3,6 1,3 2,4 2 1,9 3,1 1,4 1,9 0,7 1,7 1,4 1,4 1,9 1,1 2,1 1,4 1,5 1,9 1,7 1,7 **63,82**

variância total: 231,09 **alpha:** 0,7445 **moda:** 155 **mediana:** 149

Cálculo das Preferências Epistêmicas de aprendizagem e respetivo coeficiente alpha de Cronbach / 2009

Nome	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35	Q36	Q37	Q38	Total
1	4	4	2	3	3	3	2	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	133	
2	2	2	2	6	3	2	6	1	2	3	3	6	2	6	6	7	3	4	5	4	6	3	5	4	7	3	7	4	7	5	5	6	4	3	5	7	156
3	1	3	1	4	2	6	1	7	3	1	5	1	7	1	6	3	1	2	4	4	7	5	4	5	6	5	3	7	4	4	7	4	7	7	6	149	
4	6	3	2	2	3	4	7	4	3	4	2	2	6	6	5	2	4	4	6	6	4	5	4	3	6	4	3	5	4	3	5	7	6	7	6	5	158
5	3	3	2	2	3	3	5	5	3	2	6	5	6	5	5	6	5	5	4	5	3	4	4	4	5	4	5	3	4	4	3	3	3	3	4	4	145
6	5	4	3	4	4	5	7	6	6	6	6	5	4	4	4	3	4	5	2	4	5	2	5	3	6	5	5	5	4	3	2	5	5	5	4	4	159
7	4	3	2	1	1	2	3	5	3	2	2	2	1	4	4	2	3	4	6	5	5	5	4	5	6	5	2	4	6	4	6	4	6	2	6	5	135
8	3	3	4	3	2	2	6	5	5	4	6	2	4	5	5	3	4	3	6	4	5	5	5	4	4	5	6	4	3	3	4	3	4	5	5	6	153
9	3	2	2	3	3	3	5	4	5	4	4	5	4	3	4	4	3	5	4	6	5	5	4	7	1	6	6	4	6	5	6	6	7	3	6	156	
10	6	6	3	2	3	2	3	5	5	4	4	5	4	3	5	5	6	3	5	3	5	5	4	5	5	4	5	4	3	4	4	3	5	4	4	5	153
11	3	4	2	2	2	3	5	5	4	3	5	3	6	5	3	3	3	3	5	6	6	6	5	4	5	3	5	6	6	5	6	4	3	5	6	5	155
12	3	1	4	1	2	3	6	3	4	2	2	2	2	3	4	2	4	2	4	5	6	4	5	6	7	5	6	4	6	6	5	5	5	7	7	7	150
13	2	2	2	1	3	3	6	3	4	5	4	6	4	5	4	4	7	5	3	4	4	3	4	4	6	4	4	3	4	4	3	5	6	5	6	4	146
14	1	1	1	2	2	3	4	4	3	4	4	4	4	5	1	4	1	1	3	3	4	2	3	2	4	3	4	3	4	6	4	4	4	4	6	4	116
15	5	2	1	3	2	4	6	3	5	2	3	1	2	2	3	4	2	4	5	5	6	3	5	3	3	3	4	5	5	6	6	5	6	6	7	5	141
16	1	4	4	6	1	4	7	6	7	7	7	7	4	3	6	6	4	4	7	6	1	4	5	2	6	4	5	4	7	6	5	2	6	7	6	4	175
17	7	5	1	1	2	1	7	7	7	5	7	6	4	6	7	5	7	7	2	1	7	7	5	3	2	7	7	5	7	2	1	4	4	7	7	6	176
18	6	4	5	6	3	5	6	6	5	5	1	6	6	6	4	3	4	6	4	3	5	5	4	6	4	6	4	6	6	5	5	5	4	4	6	6	175
19	4	1	4	6	4	2	4	6	6	6	4	2	2	2	4	4	6	1	6	5	6	4	6	5	6	7	5	6	6	5	4	5	6	4	2	5	161
20	2	1	7	1	4	1	2	1	7	7	5	3	7	2	5	5	4	5	7	2	4	7	4	2	3	3	1	5	3	5	1	6	3	3	4	3	135
21	2	5	1	3	3	4	5	3	5	3	2	1	3	4	6	4	2	3	2	6	5	3	4	5	7	6	3	5	5	5	5	4	5	7	7	6	149
22	3	2	1	3	3	2	7	4	6	5	7	2	2	2	4	5	6	2	2	3	5	5	3	5	6	6	6	6	4	2	4	4	6	2	6	6	147
23	3	3	2	1	2	4	6	7	4	3	6	2	3	3	2	2	6	5	3	5	7	5	6	6	7	7	6	2	7	2	5	6	6	6	6	3	159

151,39

Soma 79 68 58 67 59 72 118 103 105 91 98 83 87 89 103 90 95 85 102 96 118 101 105 93 121 104 109 101 115 100 92 111 111 114 124 115 **3482**

Variância 3 2 2,4 3 0,7 1,6 3 3 2,2 2,7 3,3 3,7 2,8 2,5 1,8 1,9 3 2,3 2,5 1,7 1,8 1,9 0,6 1,5 2,1 2,5 1,8 1,8 1,9 1,8 1,9 1,7 1,2 3 2 1,5 **77,86**

variância total: 198,70 **alpha:** 0,626 **moda:** 156

Anexo VIII – Questionário de opinião sobre o hiperdocumento *Images of Britain and the British* e o DidaktosOnline

Questionário de opinião

Este questionário pretende recolher a sua opinião sobre a experiência de trabalho com o hiperdocumento **Images of Britain and the British** e sobre a plataforma **DidaktosOnline**.

1 – O projecto **Images of Britain and the British** é um documento hipermédia.

Considera que a estrutura e organização deste documento,

- a) facilitam a compreensão dos textos e dos temas abordados____
- b) nem facilitam, nem dificultam a compreensão dos textos e dos temas____
- c) dificultam a compreensão dos textos e dos temas____
- d) o hiperdocumento é demasiado complexo e longo ____

Justifique a sua opinião

2 – Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso?

- a) O número é adequado tendo em conta que os tópicos são abrangentes e complexos_____

b) Há demasiados mini-casos em vários casos, o que dificulta a compreensão da temática geral do caso_____

c) Alguns casos poderiam ter mais mini-casos para desenvolver melhor o tópico geral_____

Justifique a sua opinião

3 – O hiperdocumento **Images of Britain and the British** apresenta sete casos e quatro sequências. Qual a sua opinião sobre as sequências, que permitem reorganizar os mini-casos de modo diferente, relativamente à ordem apresentada nos casos e reforçando uma perspectiva temática?

a) Penso que facilitam a compreensão de temas que, de outro modo, estavam dispersos pelos vários casos e mini-casos_____

b) Considero-as confusas e penso que não ajudam a compreensão dos textos_____

c) Penso que são apenas uma repetição, uma vez que os textos são os mesmos_____

d) Gostaria que a plataforma pudesse criar sequências associadas a um tema do projecto, por solicitação dos alunos, para além das sequências que foram determinadas pelo professor._____

Justifique a sua opinião

4 - Considera que os recursos associados aos mini-casos, como, imagens, vídeos, ou outros textos complementares

a) ajudam a compreender os textos dos mini-casos_____

b) não acrescentam nada de importante relativamente à compreensão dos textos_____

c) constituem um factor de distração em relação ao texto_____

Justifique a sua opinião

5 – Neste hiperdocumento, que tipo de recurso contribuiu mais para a compreensão dos textos nos mini-casos?

a)Os cartoons_____

- b) As fotografias_____
- c)Os gráficos com informação estatística_____
- d)Os mapas_____
- e)Os textos complementares_____
- f)Os vídeos_____

Justifique a sua opinião

Em alguns mini-casos as secções **Descrição**, **Contexto** e **Actividades** apresentam informação adicional.

6 - Qual a sua opinião sobre a secção **Descrição** em cada mini-caso?

- a) ajuda a compreender o tipo de texto_____
- b) não é muito relevante_____
- c) podia conter informação mais desenvolvida_____

Justifique a sua opinião

7 - Qual a sua opinião sobre a secção **Contexto** em cada mini-caso?

a) ajuda a enquadrar o tipo de texto, visto que apresenta informação complementar____

b) não é muito relevante_____

c) podia conter informação mais desenvolvida_____

Justifique a sua opinião

8 - Qual a sua opinião sobre a secção **Actividades** em cada mini-caso?

a) As questões desta secção orientam o modo como lemos o texto____

b) As questões desta secção chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender os textos._____

c) Esta secção não é muito relevante e nos mini-casos em que não foi completada não considero que a compreensão do texto a que se reporta fosse mais difícil_____

d) podia conter informação mais desenvolvida_____

Justifique a sua opinião

9 – Qual a sua opinião sobre a indexação/associação dos temas nos textos dos mini-casos?

a) ajuda a compreender o texto e os temas nele desenvolvidos_____

b) não é muito relevante_____

Justifique a sua opinião

10 – Qual a sua opinião sobre os comentários que desenvolvem a aplicação dos temas ao texto do mini-caso?

a) ajudam a compreender o texto e o modo como os temas são desenvolvidos_____

b) não são relevantes__

Justifique a sua opinião

11 – Qual a sua opinião relativamente à navegação no hiperdocumento **Images of Britain and the British?**

a) navego facilmente para qualquer subdivisão do hiperdocumento ____

b) fico um pouco confuso(a) ____

c) fico completamente perdido(a) ____

d) Se fosse possível, que alteração no modo de navegar no hiperdocumento

gostaria de ver implementada?

Justifique a sua opinião

12 – Considera que o estudo deste hiper-documento e as tarefas solicitadas contribuíram para desenvolver o seu conhecimento sobre aspectos da sociedade e cultura Britânicas actuais?

Justifique a sua opinião

13 – Que sugestões relativamente ao hiper-documento **Images of Britain and the British** e/ou às actividades desenvolvidas nas aulas e em regime de trabalho autónomo gostaria de registar?

14 - Considera útil o acesso a outros hiper-documentos, sobre temáticas variadas, para apoio a diversas disciplinas?

a) sim____ (de que tipo?_____)

b) não____

c) depende____

Justifique a sua opinião

Muito obrigada pela sua colaboração.

Isabel Orega

Anexo IX – Guião da Entrevista

Guião da Entrevista

Questões gerais

Qual a sua opinião sobre os textos dos mini-casos?

Relativamente aos conhecimentos prévios sobre os temas, como obteve os conhecimentos/informações sobre os temas deste projecto? (Decidi incluir esta pergunta, porque alguns alunos não fizeram o teste sobre o conhecimento prévio.)

Como avalia a sua motivação ao longo do trabalho?

Indique o aspecto mais positivo e o menos conseguido do hiperdocumento Images of Britain and the British.

Considera este tipo de hiperdocumento mais adequado ao estudo individual ou ao trabalho em grupo? Porquê?

Considera que aprendeu com o estudo dos mini-casos e a realização das tarefas? Porquê?

Como avalia o trabalho desenvolvido com o projecto Images of Britain and the British?

Aspectos a esclarecer/desenvolver com cada aluno

Quanto anos de aprendizagem do Inglês e com que idade?

Hábitos de leitura em Inglês e ou justificação da sua ausência.

Explicitação das principais dificuldades associadas à leitura de textos extensos em Inglês.

Repostas ao questionário de opinião, se necessário.

Anexo X Transcrição de 3 entrevistas

Entrevista 1

- Quanto anos de aprendizagem do Inglês tem e com que idade começou?

- Comecei com 10 anos, no 5º ano até ao 9º e continuei até ao 11º e parei no 12º.

- Ou seja são os tais 7 anos, que é o modelo mais comum na vossa turma.

- Em relação a hábitos de leitura, costuma ler em Inglês ?

- Comecei agora a ler mais, porque fui no passado verão, fui a Inglaterra, estive lá duas semanas, tive de férias mas também estive sozinho na casa de uns Ingleses que me receberam, foi um programa do relatório club, o que me motivou um bocadinho mais a aprender inglês porque eu tenho algumas dificuldades, e aquilo levou-me a que eu começasse a puxar mais por mim para que ultrapassasse as dificuldades.

- E nessas duas semanas fez curso mesmo ou foi mais uma estadia?

-Aquilo não foi um curso, foi um Programa com vários jovens num campo de férias onde havia várias nacionalidades,

- Foi uma experiência importante, e tinham de falar Inglês claro?

- Pois tínhamos de falar todos Inglês, e até me surpreendeu a mim mesmo me pois motivou-me muito mais para aprender.

-Viu uma utilidade não é? Viu que fazia falta no contexto concreto.

Pois.

-Voltando á questão da leitura que tipos de textos é que costuma ler em Inglês?

- É mais na Internet, em textos nos sites das notícias, que eu costumo ler,

-Jornais também?

-Sim, às vezes em supermercados há jornais em Inglês e eu tiro e levo para casa e leio.

-E as versões on-line dos Jornais? Sabe que todos os jornais têm, e os Ingleses então têm versões livres de livre acesso muito completas.

-Sim, sim.

- E quando lê esse tipo de textos tem algumas dificuldades em particular para compreender os textos ou nem por isso?

- Às vezes é na forma como as frases estão, porque muitas vezes nós aprendemos aquele inglês que não é tão habitual nós vemos, porque eles têm uma maneira do Inglês diferente , mas às vezes é mais a construção das frases.

- Vocabulário não tanto?

- um pouco também, sim.

- Em relação ao hiperdocumento e ao projeto *Images of Britain and the British*, qual é a sua opinião sobre os textos dos mini-casos?

- Foi interessante ver este projecto porque a organização como eles estavam, tanto dos casos como dos mini-casos, estavam muito bem estruturados, davam para ver de uma maneira muito mais fácil, e gostei dos textos porque possibilitou-me acrescentar a minha ideia que já tinha de Inglaterra, porque fui no ano passado a Inglaterra fiquei com uma ideia de como é que era e depois agora foi mesmo para complementar aquilo que vi lá e aprendi.

- E conseguiu identificar alguns aspectos nos textos do que já tinha visto?

- Sim, algumas coisas sim, como por exemplo a não existência de apartamentos, por exemplo, que eles gostam muito mais daquelas casas de campo e eu estive nas redondezas de Manchester, Bolton e as casas eram todas assim todas muito em pedra, com um jardimzinho sempre á frente ou atrás e tinha sempre muito aquele ambiente, do rural na cidade

e fascinou-me muito por isso, porque dava para estarmos ali em paz e foi muito interessante.

- Em Relação aos textos dos Mini-casos considerou, por exemplo difíceis ou achou que eram fáceis de ler?

- Eram fáceis porque estavam de tal maneira esquematizados, e os textos não eram assim tão grandes e maçudos, que foi fácil, nós lermos, pelo menos para mim não é? Foi fácil de eu ler e perceber, muitas vezes tinha dificuldades, nos vocabulários mas era fácil eu depois ir á procura e contextualizar logo as coisas, conseguia logo ver, ás vezes também tinha a ajuda dos vídeos.

- Já vamos falar mais em pormenor sobre os vídeos e sobre os recursos.

- No que diz respeito a conhecimentos anteriores que já tinha sobre estas temáticas do projeto havia já algum conhecimento? Alguns temas já eramdo seu conhecimento?

- Sim sim

- Lembra-se de alguns em particular?

- por exemplo como já tinha dito a questão das casas, eles também serem muito conservadores em manter as coisas, deu-me a entender, alguns textos falavam muito disso de eles serem conservadores e terem sempre aqueles hábitos muito organizados e tudo, foi com essa ideia que eu fiquei, que depois veio complementar a minha opinião com esses textos.

- Em relação à sua motivação, como avalia a sua motivação ao longo do trabalho?

- Às vezes houve ali no meio, ali um bocadinho mais baixo depois no final foram alguns problemas pessoais mas mesmo assim depois consegui-me motivar para que conseguisse fazer,

-sim mas foi mais ou menos no meio quando tínhamos aqueles trabalhinhos às vezes no meio desmotivei um bocadinho mais.

- Acabou por quebrar um bocadinho.

- Pois,

- Mas aí acha que por excesso de trabalho?

- Talvez porque tínhamos muita coisa para fazer e depois tinha que ir á procura de todos os textos e depois dava muito tempo e muito trabalho e era complicado.

- Se lhe pedir para me indicar o aspecto mais positivo e o menos conseguido ou talvez até mesmo negativo do hiperdocumento *Images of Britain and the British* que exemplos é que me daria?

- É complicado estar a dizer sem estar á frente do projeto mas, gostei daqueles textos em que falavam sobre a maneira deles viverem, o conservadorismo, a maneira organizada de eles viverem, gostei muito mais disso, interessou-me muito mais esse, agora os outros, não me lembro assim de nenhum que seja negativo porque todos os textos como já tinha dito estavam de tal maneira organizados e bem...

-mas não é preciso ser só textos,

- sim mas vídeos e tudo sim,

-Alguma característica do hiper documento que considere eventualmente que não esteja tão claro ou que não seja tão funcional?

- Não porque tinha os complementos dos vídeos e tudo e acho que isso ajudava muito, nunca vi nada assim de negativo porque sempre me senti á vontade num 400íper documento pela organização como ele estava.

- Considera que este tipo de hiperdocumento é mais adequado ao estudo individual como acabou por ser feito ou a um trabalho em grupo? Qual é a sua opinião?

- Individual.

- Porquê?

- Porque talvez em grupo nós possamos fazer já este esquema, porque um grupo funciona depois muito melhor e nós conseguimos fazer todos juntos este esquema e com este esquema que já está no site o individual acho que é mais fácil de ajudar só aquela pessoa porque o grupo é como eu já tinha dito, porque no grupo nós conseguimos sempre organizar de tal maneira e esquematizar melhor as coisas o que às vezes uma pessoa só, é um bocadinho difícil porque temos muita coisa depois para fazer e tudo e é mais viável o individual.

- Considera que aprendeu com o estudo dos mini-casos e a realização das tarefas? Porquê?

- Sim, aprendi algumas coisas da vida britânica e que também me possibilitou ver coisas que eu também estava enganado em relação a eles, às vezes.

- Lembra-se de algumas? Tinha ideias que acabaram por se mostrar falsas?

- Por eles serem muito conservadores pensava que eles eram muito sérios e não viviam assim a vida mas acho que aquilo mostrou que aquele conservadorismo que eu pensava não é assim tão...porque eu acho que

é uma maneira diferente como está nos textos e fez-me ver de uma maneira diferente os Ingleses.

- Se eu lhe pedir para avaliar de modo global o trabalho desenvolvido com este projeto o que é que me diria?

- Para avaliar? alguma escala ou...?

- Como achar mais adequado.

- Se calhar, de 0 a 5, um quatro porque achei mesmo muito interessante como estava organizado e é um projeto muito interessante porque nunca me tinha passado, nunca tinha visto um projeto daqueles que, porque veio ao nosso encontro complementa um pouco aquilo que nós aprendemos na escola e acho que muitos mais professores deviam fazer, deviam haver muitos mais hiper documentos para outras cadeiras na universidade e mesmo noutra ensino no básico ou no secundário, porque nos ajuda a acompanhar aquilo que vai ser dado nas aulas.

- Pois então já está aqui a fazer a ponte com a última pergunta que eu ia retomar do questionário de opinião, mas não tem importância a ordem das perguntas não tem que ser sempre a mesma

- Considera útil a hipótese de ter acesso a outros hiper documentos sobre várias temáticas de apoio a outras disciplinas?

-Sim, Porque este hiper documento motiva-nos talvez depois a nós irmos com outra posição e outra maneira de ver na aula as coisas que o professor nos transmite e acho que isso ajuda-nos muito e favorece-nos muito, tanto depois na avaliação final e tudo.

- **Até que ponto a abordagem por sequências foi útil?**

- Sinceramente não me foram muito úteis, nunca utilizei muito as sequências

- **e não utilizou porquê?**

- Porque aquilo pelo que eu me lembro estava mais em baixo, e eu se calhar dava mais importância logo aos tópicos principais e focava-me logo nesses tópicos e não dava tanta importância e passava-me assim um bocadinho ao lado dessas sequências, essa lista que estava lá.

- **Portanto acabou por não dar grande uso às sequências, as sequências acabam por reorganizar os mini casos associando-os a temas, são sequências temáticas.**

- Até que ponto é que estes recursos associados ao texto ajudaram a compreender os textos?

- Eu posso dar um grande exemplo foi o que me ajudou mais foi naquele caso em que eles falavam da comida e depois criticavam o restaurante

- **da Shirley Valentine O pequenino? O excerto mais pequeno?**

- Os dois, os dois tinham vídeos e ajudou-me muito porque 1º li o texto e depois reparei que tinha lá os vídeos nós até tínhamos feito isso na aula vi lá mas depois quando comecei a ler é que me lembrei que estava lá um vídeo e fui ver e depois ajudou-me.

- **Mas a sugestão para esse mini-caso era para ver 1º o vídeo e depois ler o texto porque é o único em que o vídeo é o único onde há uma versão vídeo do mini-caso completo não era um acrescento.**

- Acabou por seleccionar os vídeos para o recurso que mais contribuiu, Pode explicar porque é que os vídeos foram os recursos mais úteis e que contribuíram mais para compreender os textos?

- Porque mostravam outra visão do texto, porque nós às vezes através do texto podemos não ver realmente como aquilo era às vezes pela entoação que nós podemos dar e depois pode não ser, muitas vezes também pelo vocabulário depois com a entoação que o vídeo nos vai mostrar talvez eu aí consiga perceber melhor, o que eles podem estar a querer dizer e acho que aí isso ajudou-me muito.

- Em relação às secções descrição, contexto e actividades até que ponto estas áreas com informação contínua foram também úteis para completar os textos ou para ajudar a compreender os textos?

- Deu mais ligação, talvez às actividades porque era aquilo que nós tínhamos, mas também em alguns casos, mesmo naqueles que não havia actividades para nós fazermos e a professora mandava-nos fazer outra actividade, tinha sempre o cuidado de ver a descrição e o contexto se tinha lá alguma informação porque me ajudava muito na descrição o que é que aquele texto poderia em termos globais falar e no contexto para também tentar contextualizar acerca daquilo que eu ia ler...

- porque em alguns casos os textos são excertos ... e quando havia esta informação tentava lê-la 1º ou antes de ler o mini-caso?

- Sim ia sempre ver 1º, aqueles 3 pontos, antes de ler o texto.

- Até que ponto esta associação de temas foi útil para compreender os textos?

- Para mim não foi muito relevante, não dei muita ligação

- **Porquê?**

- porque nem todos tinham, e porque me centrava mais no texto em si, no caso, e não ligava muito a isso.

Entrevista 2

- **Com que idade começou a aprender Inglês? Quanto anos de aprendizagem do Inglês e com que idade?**

- Eu comecei a aprender inglês no ciclo preparatório, 5ºano,

- **E depois estudou Inglês até ao final da escola secundária?**

- até ao 12º ano, nesse ano tive Inglês superior, havia Inglês superior e Inglês Inferior. Para além disso fiz um curso no Wall street institute, faltava só um ano para eu poder dar aulas.

- **E esse curso teve que duração?**

- Um ano ou dois, aquilo foi através da empresa, foi a empresa que deu essa oportunidade a quem quisesse, e eu achei que não me fazia mal nenhum e fui fazer. Eles fazem um teste de inicio para saber o nível de Inglês que a pessoa tem, e quanto mais à frente a pessoa está tem uns módulos mais adiantados.

- **Em relação aos hábitos de leitura, gosta de ler no geral?**

- Eu gosto de ler não tenho é muito tempo, é o meu problema,

- **mas por exemplo tendo tempo gosta de ler em Português?**

- Gosto de ler em português gosto,

- **e em Inglês costuma ler também?**

- Em inglês só se for um assunto que me interesse, por exemplo, o livro da Tina Turner na altura não havia em português, como eu queria ler o livro li-o em Inglês,

- **fez o esforço não é?**

- Não é o esforço, quer dizer a pessoa tem de ter muita mais atenção e as palavras depois que não sabe o significado, ou que dentro do conteúdo não consegue perceber o significado, terá que ir ver ao dicionário, mas é óptimo, é uma experiência óptima e mesmo a nível de serviço, não se esqueça que eu trabalho no aeroporto e o inglês é uma língua que se utiliza diariamente, assuntos e os papeis que as pessoas trazem são em Inglês, normalmente leio em Inglês mas dizer que tenho hábitos de leitura de Livros em Inglês assim como tenho em Português, não tenho.

- E por exemplo ler jornais, revistas em inglês?

Em inglês isso sim, os que me interessam, ou mesmo artigos de Internet,

- ai talvez mais associados a trabalhos que tenha de fazer para a universidade?

- Ou não, imagine que eu estou na Internet a ver qualquer coisa, e há um assunto qualquer que me interessa, está inglês e eu leio também não é por aí..

- Quando tem que ler artigos extensos em inglês, sente alguma dificuldade em particular?

- Não, eu tenho uma boa compreensão do contexto do texto, consigo identificar o que é que se fala, qual é o tema. Depois, por exemplo, para responder perguntas em relação ao texto, isso aí já não tem a ver com a língua, faço o mesmo em Português. Depois quando é para interpretar, é que fico às vezes mais balançada e leio aquilo não sei quantas vezes, mas tanto faço isso em Português como em Inglês.

- Por exemplo e em relação a alguns aspectos de vocabulário ou de conteúdo?

- Há palavras novas mas também não é assim muito comum eu encontrar assim muitas palavras novas, há dois anos atrás o meu sobrinho esteve aí de férias e utilizou uma palavra que eu desconhecia que é l'm a ninjet? que eu não sabia o que era, é anão, é uma palavra mais informal, e eu

pronto dos meus irmãos todos, só um é que fala português e os outros não falam portanto, sou obrigada a saber falar inglês.

- Qual é a sua opinião sobre os textos dos mini-casos?

- Opinião em relação a quê? ao conteúdo que têm e a percepção que dá dos ingleses em si ou?

Por exemplo portanto em relação aos textos se achou pertinentes, se achou difíceis

Não, eu acho que alguns textos em si até são engraçados nomeadamente, aquele que fala do caso do duque, pronto há uns que têm umas questões engraçadas e aqueles dos Pubs também, não no geral a selecção que foi feita no conjunto para nos dar a ideia das pessoas da Grã Bretanha e da Irlanda acho que está bastante homogéneo e uma pessoa lê aquilo e percebe, porque eu tive que fazer um trabalho sobre Michael Collins em que também tive que ler coisas sobre a Inglaterra, por uma questão histórica, e digamos que a nível de aprendizagem é óptimo. Eu estudei a história da América em inglês, não gostei da Inglaterra.

- Já tinha alguns conhecimentos sobre aqueles temas? como obteve os conhecimentos/informações sobre os temas deste projecto?

- Sobre a Inglaterra não, tinha a noção desta questão de eles terem rivalidade entre aspas, terem questões históricas, em relação aos britânicos e aos irlandeses, não é? mas não tinha noção do que estava por trás, disso, questões religiosas, económicas, e não sei o quê, pronto e nisso tive uma aprendizagem, não é? foi bom nesse sentido digamos não tinha um conhecimento histórico, e de certa maneira isto faz com que a pessoa tenha um conhecimento histórico mais alargado.

- Como é que avalia a sua motivação para fazer este trabalho ou ao longo do trabalho?

- A minha motivação é uma coisa natural, portanto eu sou uma pessoa motivada, há de facto temas em que a pessoa tem uma certa dificuldade e aborrece-lhe imenso mas não foi o caso, isto torna-se interessante porque é uma coisa que eu não sei, e se eu não sei e há algum interesse, consigo por exemplo, isto não se deve dizer mas o trabalho que eu fiz sobre o terrorismo, eu fiz o trabalho mas não gostei porque eu aborrece-me estar ali a ler sobre o terrorismo do alquaeda e não sei quê, ia com aquele tema, pronto acabei por saber mais sobre o assunto mas não é daquelas coisas que a pessoa faça e diga há vou ler isto porque isto é muito giro de se ler, estes não estes já têm outro interesse, saber os gostos de outros países, torna-se mais interessante porque a guerra em si, também não tem graça nenhuma digo eu, pronto é a minha opinião há pessoas que gostam de ler e vale o que vale.

-Portanto acha que se manteve mais ou menos estável a motivação?

- Sim não houve quebras, as quebras têm a ver com ter tempo ou não ter, porque este tipo de coisas a pessoa tem de pegar nelas e tem de ter tempo para haver uma continuidade, não pode agora estar a fazer um bocadinho e depois fazer outro, que é o que me acontece muito, tenho de trabalhar, estudar, ser mãe. Depois tenho que ler o que já li atrás e pronto.

- Se eu lhe pedisse para me indicar um aspeto que considera o mais conseguido ou o mais positivo deste projeto e o outro que considerasse menos conseguido ou até mesmo negativo que exemplos é que me daria?

- O mais conseguido é de facto a pessoa, ter mais informação sobre a história das ilhas britânicas. O menos conseguido talvez os assuntos

relacionados com a arquitectura, dos ingleses, eu não das coisas que li fiquei com a ideia de que eles são conservadores mas, não consegui chegar a uma conclusão se eles em relação á arquitectura se continuam a ser conservadores e não optam por edifícios novos, fiquei com a ideia que em relação ás casas eles mantêm aquele tipo de casa geminada, portanto casas térreas de preferência com jardim, mas não fiquei com a ideia se eles a nível de arquitectura mais moderna, se eles estão abertos a isso ou não.

Mas esse tema também não está muito desenvolvido, o que lá está sobre as casas, não é tanto numa perspectiva arquitectónica mas mais numa perspectiva mesmo do tipo de casa da importância que eles dão às casas, porque eventualmente algumas referencias, também não me recordo de todos, mas também na perspectiva do gostar do antigo, conservador tradicional,

Faz referencia a monumentos, monumentos antigos, mas depois em relação á arquitectura, fiquei assim um bocado pronto.

- Considera este tipo de hiperdocumento mais adequado a um estudo individual como fizemos na aula ou ao trabalho em grupo? Porquê?

- Acho que isto é mais para um trabalho individual.

- Porque é que acha que é melhor o individual?

- porque o individual só depende de si e você faz no seu timing e responde dentro da sua perspectiva, o de grupo depende sempre da outra pessoa poder ou não estar a trabalhar consigo, ou depende da perspectiva que eu tenho e que o outro tem e depois a resposta tem de ser dada em relação ao pensamento dos dois, e torna-se mais difícil,

porque eu posso ter uma determinada opinião e outra pessoa tem outra e temos que chegar a um consenso em relação á resposta, nós fizemos um trabalho de grupo e um trabalho individual, e eu achei muito mais fácil, fazer o trabalho individual do que fazer o de grupo, e mesmo em relação a este caso, a maneira como isto está estruturado para se fazer sozinho é óptimo, para fazer em grupo deveria ser sei lá eu, se calhar haveria de ser individual.

- Considera que aprendeu com o estudo dos minicasos? e a realização das tarefas? Porquê?

- Claro aprende-se sempre qualquer coisa com o quer que seja,

- portanto o estudo dos minicasos e ter que fazer o trabalho...

- sim aprendi mais sobre a história da Inglaterra, pronto também tenho de conjugar o facto de os outros trabalhos que tive que fazer obrigaram-me a ler mais coisas sobre a Inglaterra mas isto também tem muita informação, por exemplo, a informação em relação ás casas, não me lembro de ter lido isso em lado nenhum, o gosto deles pela jardinagem, em relação aos pubs já tinha assim uma ideia, em relação á rivalidade entre aspas dos irlandeses e dos da grã Bretanha também tinha também uma ideia mas ficou mais aprofundada. E todos os estereótipos que eles têm, por exemplo havia ali estereótipos que eu não, em relação á pronúncia eu tinha essa percepção até como trabalho no aeroporto tenho contacto com vários turistas e nota-se perfeitamente a pronúncia deles, ah por exemplo uma coisa que eu não sabia que não tinha lido em lado nenhum que era a descendência deles, germânicos e sabia que eles eram um país multicultural e 410ultirracial mas não tinha essa ideia das origens, de onde

é que eles vinham, a aprendizagem ou seja tudo o que seja para lhe dar mais informação desde que você esteja aberto a.

- Então, se eu lhe pedir para fazer uma avaliação global deste trabalho desenvolvido com este projeto o que me diria? Como avalia o trabalho que desenvolveu?

- eu avaliaria, a nível de 1 a 20? De bom, muito bom como é que ?

- De uma maneira mais qualitativa, como acha que desenvolveu o trabalho

- Tirando a questão da falta de tempo, desenvolvi o trabalho bem e de uma forma agradável, não foi uma coisa que me tivesse aborrecido ou que eu tivesse feito com menos vontade, não.

- É uma avaliação positiva?

- Tenho uma avaliação positiva.

- Qual a importância das sequências? Saber se utilizou, se acha que ajudou a compreender os textos

- Utilizei, eu li todos os textos dentro desse contexto. Acho que na minha perspectiva a maneira como aquilo está organizado é de maneira dar informação em relação ao título principal, por exemplo, os estereótipos não é, se for ler as coisas todas que estão relacionadas vai ter uma ideia do tipo de estereótipos que eles têm ou ,não, ali por exemplo não define, não tem definição de estereótipo penso eu, embora eu tenha posto lá só dá referências a estereótipos, não é?

- dá exemplos

- exemplos pronto, eu também não fixei todas as letras, mas acho que está organizado de uma maneira que é perceptível e que a pessoa consegue apanhar o contexto.

- Mas, por exemplo, se não houvesse as sequências, se tivesse só os casos e se só pudéssemos aceder aos minicases abrindo um caso de cada vez acha que teria feito diferença em relação à facilidade de perceber os textos e os temas?

- Tinha porque era menos informação, não é, o primeiro a informação é mais pequena, digamos que os outros complementam a informação que não está naquele documento no primeiro não é? Digamos que são os apêndices não é? Para ter mais informação, pelos menos é a percepção que eu tenho.

- As sequências estão associadas mais a temas, estão obviamente associadas a temas enquanto os casos estão talvez um bocadinho mais dispersos. A informação é a mesma, mas está organizada de outra forma.

- Qual a importância dos recursos para ajudar a compreender os textos?

- não acrescenta muito mais, só se quisermos fazer um trabalho mais preciso e eu estou por exemplo a referir-me aos gráficos do aumento da população. Se eu fosse especificar mais aquilo era útil não é? Mas também não faz mal nenhum, é uma informação extra que está lá que complementa. Se não estivesse lá como o trabalho que depois nos é pedido não vai especificar pormenores, agora em relação aos vídeos, por exemplo, ajudará mais as pessoas que não consigam ter uma percepção tão alargada quando leem, os vídeos se calhar são uma ajuda. Porque como têm imagem, não é, associada à língua, torna-se mais fácil para uma pessoa que não tenha tanta

-Tenha talvez mais dificuldade em ler o texto?

- sim

-Se eu lhe pedisse para escolher exemplos de recursos que considerou mais úteis, quais seriam os que assinalava?

- os mapas dão sempre uma ideia do país em si; os gráficos com informação estatística, é o que eu lhe disse, se fosse de facto um trabalho em que tivéssemos de responder em relação da evolução, seria importante mas não era o caso, as fotografias são úteis porque também nos dão uma perceção por exemplo de trajes, de imagens da própria Inglaterra e da Grã-Bretanha que a gente possa não ter visto, não é? Os desenhos são sempre uma forma de a gente também se divertir. Os textos complementares também e os vídeos também aliás eu sinceramente não lhe posso evidenciar um, não é?

- Acha que todos ajudam?

- todos ajudam dependente daquilo que nós procuremos

- Em relação às secções descrição, contexto e atividades, em alguns minicasos não estão preenchidos, até que ponto estas áreas ajudaram a compreender o texto?

- no meu caso li o texto e nalguns casos nem li as descrições, mas depende da maneira como você quiser fazer o trabalho. Se quiser fazer o trabalho na onda da preguiça, lê só a descrição. É mais ou menos como ler o resumo e não ler os livros. Para as pessoas que possam ter mais dificuldade na compreensão de um texto maior, a descrição de certa maneira ajuda, não é?, porque digamos que resume o contexto e as atividades associadas, nos que têm, é uma maneira de nós também explorarmos o texto e termos uma melhor perceção de às vezes pormenores que nos passam quando estamos a ler.

- o objetivo das atividades é precisamente orientar a leitura, chamar a atenção para aqueles aspetos

- para coisas que nós estamos a ler mas se calhar não, não sei...

- e o contexto, o contexto apresenta um enquadramento do texto. A maior parte dos textos não são textos inteiros, são excertos, portanto o contexto ajuda a dizer que tipo de texto é aquele, o que vem antes

-sim os artigos de jornal

-Até que ponto é que a associação de temas foi importante para compreender os textos?

- não foi importante porque eu não tomei muita atenção a isso. Como lhe digo

-Centrou-se mais no texto...

- foi.

- Consideraria útil ter acesso a outros hiperdocumentos sobre outros assuntos diferentes que apoiassem várias disciplinas? Acha que este tipo de documento é útil como recurso para estudar?

- é porque tem informação, em vez de nós estarmos, nós acabamos por fazer isso, não é?, ou pelo menos eu acabo por fazer isso. A pessoa acaba por ter de fazer pesquisas de assuntos que não domina e se tiver um tipo

de informação deste género, sobre ma determinada disciplina tinha aqueles temas e com perguntas e tudo para resolver era uma maneira de ,não era uma maneira de estudar porque isto acaba por ser uma maneira de estudar. Se calhar não tão aborrecida como estar sempre a olhar para o livro, para o livro para o livro e pronto. E aqui já teria mais ou menos a papinha feita

- já estavam as fontes reunidas

Entrevista 3

- **Quanto anos de aprendizagem do Inglês e com que idade começou?**

- **Começou a estudar Inglês no 5º ano?**

- Sim

- **e foi até ...?**

- Até ao 11º ano.

- **É então aquela sequência de 7 Anos que é a mais comum.**

- **Em relação a hábitos de leitura em Inglês, costuma ler?**

- Eu costumo ler livros que eu gosto especialmente sagas, eu prefiro ler em Inglês porque normalmente as traduções não são assim muito fiéis,

- **Que tipo de leituras costuma ler em Inglês?**

- O que eu comecei a ler Inglês, foi mesmo o Harry Potter porque a certa altura só havia em Inglês e eu não conseguia esperar mais, e foi assim que comecei mesmo a ter vontade de ler Inglês, eu queria perceber as coisas e saber o que queriam dizer e isso foi realmente o que me ajudou mais a partir daí quase tudo o que me interesse e que tenha de esperar para haver em Português, ou veja que a tradução não é assim muito fiel eu prefiro ler em Inglês.

- **E jornais, artigos informativos?**

- A minha irmã é assistente de bordo e traz-me jornais de Inglaterra, às vezes também leio assim umas notícias.

- **E o acesso aos jornais on-line na Internet?**

- Na Internet não costume ler.

- Em relação à leitura em Inglês, considera que lê com facilidade ou há alguns aspetos que se tornam mais difíceis?

- Eu comecei a ler Inglês já desde os 12 anos, portanto acho que nesta altura dependendo também do nível, há escritores diferentes acho que já consigo ler um livro mais ou menos bem, com poucas dificuldades.

- Quando tem de ler textos mais extensos em Inglês e sobretudo textos de carácter informativo, há algum aspeto que ainda se torne difícil?

- Mais a nível de Vocabulário, é onde sinto mais dificuldade tenho de procurar mais, às vezes pelo contexto eu chego lá mas as dificuldades que encontro mais são mesmo a nível de vocabulário.

- Qual a sua opinião sobre os textos dos mini-casos?

- Os textos mesmo ao pormenor ou no geral?

- Pode dar uma opinião global e depois falar de alguns mais em pormenor se achar importante.

- Houve uns que eu gostei mais do que outros principalmente os que vinham acompanhados de imagens ou vídeos porque eu lia aquilo e o raciocínio ficava mais completo quando via esses outros elementos, no geral eu achei interessante porque havia coisas que eu achava que era exactamente o oposto em relação à cultura Britânica e essas informações todas.

- lembra-se de algum aspecto em particular?

- já foi há tanto tempo, mas lembro-me qualquer coisa sobre os hábitos das pessoas na rua, mas houve várias coisas que eu tinha a ideia de serem o oposto.

- Tinha já algum conhecimento sobre os temas que foram desenvolvidos nos minicaseos?

- Alguns mas muito pouco.

- E como obteve esse conhecimento ?

- É assim em parte muito pouco mesmo vinha de quando comecei a estudar Inglês os professores normalmente fazem uma introdução mas penso que é muito pouca e ao longo dos anos nós vamos tendo mais perspectivas da vida na América por exemplo, que é outro país que se fala inglês mas é completamente diferente de resto quando estive em Londres também fiquei com algumas ideias que não tinha.

- E esteve em Londres só de visita?

- Só de visita.

- Claro que ir ao País é completamente diferente temos logo as impressões em 1º mão.

- Mesmo.

- Como é que avalia a sua motivação para fazer este trabalho? Acha que se manteve sempre igual? Houve altos e baixos?

Eu acho que houve altos e baixos, como eu já disse havia aqueles minicaseos que tinham muitos elementos e isso aí puxava-me sempre mais, havia vídeos de lá por exemplo uns deles que vinha do filme The Holiday que eu já tinha visto o filme mas na altura eu não tinha pensado naquela perspectiva, essas coisas puxam sempre mais para ter mais interesse no que está escrito.

- Se eu lhe pedir para identificar um aspeto que considerasse o mais positivo daquele projeto e outro o mais negativo ou o menos conseguido o que acha que poderia identificar?

- o mais positivo? Se calhar a facilidade como realmente conseguíamos chegar, falo por mim, muitas vezes lia, mesmo os comentários que havia no final de cada mini-caso eu lendo o texto não ficava logo a par como acontece às vezes numa língua estrangeira não se compreende assim logo, mas depois lia, e as imagens os textos complementares, acho que

isso realmente foi o que eu considerei que me ajudou mais durante o trabalho todo.

-E o aspecto menos conseguido?

- acho que havia textos que pelo menos para mim se tornavam um pouco confusos não sei agora especificar quais mas havia alguns em que eu ficava assim, parecia que estava a ler uma coisa e daí a um bocadinho já estava a ler outra também dependendo da compreensão de cada um ao ler.

- E isso seria o quê? Alguns textos que estariam menos claros não é?

- Sim que poderiam estar mais em síntese em vez de ser um texto só grande, podia ter a mesma informação o mesmo tamanho mas mais divisões para que eu pudesse ler uma parte e compreender aquilo e não passar logo para outra e ficar desorientada.

- Considera que este tipo de hiper documento é mais adequado a um estudo individual, como acabou por ser feito, ou a um trabalho de grupo? Porquê?

- Eu acho que é Individual, para mim acabará sempre por ser assim porque eu prefiro trabalhar sozinha, principalmente uma coisa que eu acedo em casa porque é assim há informações em que é necessário alguma orientação, neste caso acabávamos sempre por conseguir chegar lá por nós próprios, portanto acho que é mais um trabalho autónomo do que um trabalho em grupo.

- Considera que aprendeu alguma coisa de novo com o estudo dos mini-casos e a realização das tarefas? Porquê?

- Sim, eu lembro-me de fazer o questionário que fizemos no princípio do 1º semestre e de escrever lá coisas e de haver coisas que eu não sabia e depois se tivesse respondido agora já sabia.

-Portanto nota esse salto qualitativo?

- Sim noto diferença.

- Numa perspeiva global, como avalia o trabalho desenvolvido com o este projeto? Qual é a sua opinião em relação ao trabalho desenvolvido? Em relação aos textos, as tarefas?

- Eu acho que foi bom, inicialmente estava um bocadinho desorientada aquilo era muito novo ainda mas á medida que fui realizando os trabalhos e lendo os textos e relendo e vendo os vídeos e as imagens, já me sentia mais dentro do assunto, já tinha mais curiosidade também coisas que eu nunca pensei em pesquisar porque ás vezes mesmo séries televisivas e coisas que até eram interessantes e que eu nem tinha ideia que existiam.

- Qual a sua opinião sobre as sequências ?

- É assim, sinceramente eu acedi sempre caso, mini-caso,

-não utilizou as sequências?

- Não, penso que os grupos de minicasos dentro de cada caso, para mim, foram fáceis de compreender por isso acabei por não ter que usar outro meio.

- E não experimentou sequer espreitar o que acontecia com as sequências?

- Não, porque quando não tenho assim muita necessidade de procurar uma coisa não...

- Acabou então por só utilizar a 1º organização que aparece...

-sim.

-Até que ponto é que considera estes recursos associados ao minicaos, os vídeos, as imagens ou outros textos, ajudam a compreender o texto base?

-O que eu disse há pouco é um bocado isso eu acho que o texto escrito muitas vezes nrm sempre não conseguimos lê-lo e compreendê-lo logo á 1º, os vídeos se calhar sozinhos também iam ter o mesmo efeito mas ao complementar esse texto, é como ler o texto 2 vezes mas de duas perspectivas, na minha opinião e acabava por perceber muito melhor o meio áudio visual é sempre muito mais fácil do que a escrita.

- Se eu lhe pedisse para escolher um destes recursos que considera mais importante na perspectiva de ajudar a compreensão, no questionário escolheu os vídeos. Quer explicar?, Pode explicar porque é que os vídeos foram os recursos mais úteis e que contribuíram mais para compreender os textos?

- 1º os vídeos interessam-me sempre muito mais é uma área do meu interesse e lá está, são imediatos a informação é muito mais simples está ali a maioria dos vídeos acabava por ter sempre um bocadinho e humor e isso também capta um pouco da atenção, para mim foi a parte mais fácil, foi a dos vídeos.

- Em relação ás secções descrição, contexto e actividades até que ponto estas áreas com informação foram também úteis para ajudar a compreensão do texto?

- É assim eu só a partir de certa altura é que comecei a utilizar essas secções também, lembro-me que a parte da descrição, para mim dava-me jeito para eu não estar a entrar em mini-casos que não eram os que eu estava á procura. O contexto acabei por também não usar muito, usava também era as actividades, a nível de organização para que eu pudesse

chegar mais facilmente aquilo que queria, eram secções que ajudavam mais.

- Até que ponto esta associação de temas foi útil para compreender os textos?

- A nível de contextualização era útil, mas de resto também foi uma área que eu acabei por não ter que explorar tanto tinha outros meios de lá chegar.

-Considera útil ter acesso a outros hiper documentos sobre outras temáticas para apoiar outras disciplinas? pensa que este tipo de documento é útil para utilizar noutros contextos?

- Eu coloquei que depende, Porque é assim é útil e é uma boa forma de nós trabalharmos autonomamente no entanto há certo tipo de informação que requer algum tipo de orientação neste caso por parte do professor que está mais dentro do assunto, neste caso a vida Britânica a cultura ainda era um caso em que podíamos trabalhar sozinhos, podíamos até pesquisar há imensas coisas na televisão, ou na Internet agora não me ocorre nada mas penso que há certos temas que é preciso alguma orientação, que são mais complexos.

- E aí a ideia é que este tipo de informação depois acaba por não chegar?

Sim lá está aqueles elementos os vídeos as imagens, sempre ajudam mas às vezes como acontecia em certos textos, às vezes alguém que nos dissesse mais ou menos o que é que se estava ali a falar se calhar tinha ajudado mais a compreender mais rapidamente ou melhor, e penso que é um método que funciona e aliás agora com a novas tecnologias será um

novo método bastante eficaz, aliás o objectivo cada vez mais é que nós consigamos trabalhar sozinhos, mas os professores continuam a existir

-pois isso é muito importante a pergunta não implica que os professores sejam dispensados, mas as coisas complementam-se nunca será possível ter os materiais os documentos e pronto agora sirvam-se,

- claro.

Anexo XI – Questionário de opinião 2008 – perguntas de resposta aberta

Questionário de opinião 2008 – Perguntas de resposta aberta

Pergunta 1 – Opinião sobre a estrutura e organização do hiperdoc. *Images of Britain and the British*

Justificações para a escolha da opção a) A estrutura e organização do hiperdocumento facilitam a compreensão dos textos e dos temas abordados.

“Facilita uma vez que os assuntos estão agrupados e organizados em grupos diferentes” **(1) Joana Gonçalves**

“Devido à sua extensão e à complexidade dos temas abordados a sua ordem de apresentação e o facto de estarem agrupados facilita bastante a leitura, assim como a visão global do trabalho.” **(2) Ana Sofia Trindade**

“As imagens são importantes complementos dos textos e ajudam-nos a compreender melhor os aspectos que o texto trata, auxiliando-nos ainda na formulação das nossas respostas às tarefas propostas.” **(4) David Marques.**

“Devido ao facto de clarificar melhor as nossas ideias acerca do Reino Unido e a sua população.” **(5) Marta Baguinho**

“A meu ver a estrutura e organização dos documentos facilitam consideravelmente a compreensão, dado que não são muito longos, a linguagem é acessível e os vídeos e imagem ajudam na sua compreensão.” **(6) Débora Espírito Santo**

“Penso que a estrutura /organização deste documento facilitam muito a compreensão tanto dos textos como dos temas abordados, pois apesar destes serem muito longos, estão muito bem explicados e permitem-nos obter uma visão mais global, isto é, mais completa/profunda da história britânica e dos britânicos.” **(9) Susana Diogo**

“O projecto, na minha opinião facilitou a compreensão de textos e temas dada a organização nele presente e existência de tópicos de ajuda à resolução dos mini-casos.” **(12) Adriano Narciso**

“Penso que o projecto está muito bem organizado e é extremamente esclarecedor. No entanto, em relação a alguns gráficos, penso que poderiam estar mais sucintos e bem formatados, a fim de nos proporcionar uma análise simples para chegarmos ao ponto da questão.” **(13) Mónica Dutra**

“Penso que a organização facilita o trabalho dos alunos.” **(14) Fábio Lima**

“Acho que facilitam bastante e ajudam-nos a compreender os temas.” **(15) Rui Lança**

“Acho que o projecto “Images of Britain and the British” facilita a compreensão dos temas abordados, porque nos fornece muita informação (textos, imagens, vídeos) que nos prendem a atenção.” **(16) Raquel Rodriguesa**

“Embora o hiperdocumento tenha, de facto, anexos interessantes e que permitem uma melhor compreensão dos textos e dos temas abordados, é ao mesmo tempo um pouco complexo e “confuso” ”. **(19) Martin Mendes**

“Achei a estrutura do texto muito acessível e o vocabulário de fácil compreensão.” **(21) Ana Berbec**

“Está bem estruturado, porque aparecem os temas e os subtemas e depois o conteúdo”. **(22) Rita Oliveira**

Resumo dos aspectos destacados pelos alunos:

Atendendo à extensão e complexidade dos temas, permite uma visão global do trabalho (dois alunos)

Importância das imagens, vídeos e outros recursos (4 alunos)

Carácter informativo dos conteúdos apresentados (3 alunos)

Os textos não são longos e a linguagem é acessível (2 alunos)

Importância das secções, Descrição, Contexto e Actividades (1 aluno)

Apresentação clara dos temas e dos conteúdos (2 alunos)

Justificações para a escolha da opção d) o hiperdocumento é demasiado longo e complexo

“Eu acho que a plataforma é demasiado complexa e longa, porque tendo em conta que existem níveis diferentes de inglês na turma torna-se complicado para os de mais baixo nível conseguirem compreender e realizar os exercícios pretendidos. Por outro lado, não é complicado aceder nem perceber como funciona.” **(3) Ana Marta Miranda**

“ A forma como o projecto “Images of Britain and the British “ está estruturado e organizado é adequada para a procura dos casos e dos respectivos mini-casos, contudo não interfere na compreensão dos textos. O facto do documento ser muito longo e com uma linguagem não muito acessível é que dificulta a tarefa do aluno.” **(7) Catarina Andrêz**

“Creio que o hiperdocumento é uma plataforma muito maçadora e com a qual a maioria dos alunos não está habituada a trabalhar. Tornou-se muito cansativo e monótono ler através do computador.” **(8) Ana Isa Mestre.**

“Na minha opinião a plataforma está um bocado exaustiva e confunde um pouco a compreensão dos temas”. **(10) Daniel Pereira**

“O hiperdocumento acaba por ser um pouco confuso, principalmente a compreensão dos textos.” **(11) Vanessa Costa**

“ Considero mais cativante a aprendizagem interactiva: se, em esta aula, se lesse e discutisse cada um dos temas seria menos monótono e penso que compreenderia melhor as mensagens implícitas em cada texto.” **(17) Paula Bicho**

“O documento está bem organizado, penso é que demasiadamente longo e apesar de toda a informação ser necessária, penso que se fosse um pouco mais reduzida poderia tornar-se mais estimulante.” **(18) João Ferreira**

“Embora o hiperdocumento tenha, de facto, anexos interessantes e que permitam uma melhor compreensão dos textos e dos temas abordados, é ao mesmo tempo um pouco complexo e “confuso” ”. **(19) Marlin Mendes**

“O hiperdocumento é um pouco complexo e demasiado longo. Existem muitos mini-casos, que na verdade não esclarecem os temas. Talvez seria mais adequado menos mini-casos, mas que com clareza e objectividade explicassem os temas.” **(20) Grethel Ceballos**

“ É demasiado longo, mas não complexo. Com um projecto menor conseguir-se-ia obter a mesma informação que está lá presentemente.” **(23) Daniel Candeias**

Resumo dos aspectos destacados pelos alunos:

Longo, mas não é complicado aceder nem perceber como funciona (1 aluno)

A linguagem não é muito acessível (1 aluno)

O hiperdocumento é maçador. Os alunos não estão habituados a trabalhar com este tipo de recurso. Torna-se cansativo e monótono ler através do computador. (2 alunos)

A plataforma é um pouco exaustiva, complexa e confunde a compreensão dos temas (2 alunos)

Hiperdoc. não complexo, mas a informação podia ser mais sucinta. (1 aluno)

Pergunta 2 – Opinião sobre o número de mini-casos em cada caso

Justificações para a escolha da hipótese a) O número é adequado tendo em conta que os tópicos são abrangentes e complexos

“O número de mini-casos é quase sempre adequado ao tópico, embora na minha opinião haja tópicos que tenham em demasia. Como o caso do alcoolismo, e outros em falta.” **(2) Ana Sofia Trindade.**

“ Penso que o número de mini-casos é adequado pois cada um toca um tema ou uma vertente importante do tópico em que estão inseridos.” **(4) David Marques**

“ Cada caso deve ter tantos mini-casos quanto a sua complexidade, para facilitar a sua compreensão, por isso penso que cada caso tem os mini-casos suficientes.” **(5) Marta Baguinha**

“ Penso que o número de mini-casos se adapta aos temas pela sua abrangência. Dado que uns são mais abrangentes que outros, o número é justificável.” **(6) Débora E. Santo**

“ Penso que o nº de mini-casos é adequado, dado que cada caso é muito complexo.” **(9) Susana Diogo**

“Acho que são suficientes para a aquisição de conhecimento necessário acerca de um tema.” **(12) Adriano Narciso**

“ Penso que o nº de mini-casos é adequado pois permite-nos explorar um pouco mais o tema sem ser demasiado maçador.” **(13) Mónica Dutra**

“Mesmo sendo adequado, penso que há mini-casos que se contrapõem entre si.” **(14) Fábio Lima**

“Na minha opinião o nº de mini-casos é adequado abrangendo a temática do caso.” **(21) Ana Berbec**

Resumo dos aspectos destacados pelos alunos:

No geral adequado. Alguns casos podiam ter menos mini-casos outros podiam ter mais(1 aluno)

Adequado,

- Porque desenvolvem diferentes aspectos do caso a que pertencem. (2 alunos)

- Porque ajudam a adquirir o conhecimento necessário acerca do respectivo tema (1 aluno)

- Mas há mini-casos que se contrapõem entre si (1 aluno)

O nº de mini-casos depende da complexidade e abrangência do caso onde se integram (3 alunos)

A existência de vários mini-casos permite explorar o tema sem ser maçador (1 aluno)

Justificações para a escolha da hipótese b) Há demasiados mini-casos em vários casos...

“Penso que alguns casos têm demasiados mini-casos, pois alguns têm informação muito semelhante, sendo por isso desnecessários.” **(1) Joana Gonçalves**

“ Dado que os textos são complexos e atendendo aos vários níveis de Inglês, o número elevado de mini-casos não ajuda os alunos de mais baixo nível a perceber o assunto. A plataforma está muito boa, mas se for dirigida a alunos com um nível de Inglês muito superior.” **(3) Ana Marta Miranda**

“ O número de mini-casos é muito grande. Contudo, não é apenas isso que dificulta o trabalho. O facto de cada mini-caso ser muito extenso e complexo não facilita em nada a sua compreensão.” **(7) Catarina Andréz**

“ Creio que o facto de existirem muitos mini-casos levam a que as temáticas acabam por confundir-se, tornando-as menos explícitas e acessíveis para o leitor, tendo em conta o diverso teor das temáticas apresentadas.” **(8) Ana Isa Mestre**

“São demasiados casos para um tópico/tema só.” **(10) Daniel Pereira**

“ na minha opinião há demasiados mini-casos em alguns casos, o que confunde a compreensão do tema e noutros casos há poucos mini-casos, o que dificulta adquirir mais conhecimento sobre determinado tema.” **(11) Vanessa Costa**

“ Acho que existem demasiados mini-casos e alguns têm informação pouco relevante.” **(15) Rui Lança**

“Apesar de nos facilitar a compreensão, no meu ponto de vista acho que cada caso tem um nº bastante extenso de mini-casos, que nos pode confundir a um certo ponto.” **(16) Raquel Rodriguesa**

“Tive a sensação de que havia uma dispersão em relação ao tema/tópico. Talvez fosse mais fácil se houvesse menos mini-casos por cada caso.” **(17) Paula Bicho**

“ como disse anteriormente, é muito extensivo e tem muita informação que talvez pudesse ser um pouco mais reduzida, focar só os aspectos realmente mais importantes.” **(18) João Ferreira**

“O nº de mini-casos leva a uma certa confusão quando se deseja estudar o tema.” **(19) Martin Mendes**

“ Como referido anteriormente considero que existem muitos mini-casos que não são esclarecedores. Talvez se se diminuísse o nº de tais podia-se melhorar na qualidade e melhorar o esclarecimento dos temas, tornando-os mais acessíveis.” **(20) Grethel Ceballos**

“Alguns mini-casos repetiam a mesma ideia, então não eram necessários tantos.” **(22) Rita Oliveira**

“O excesso de informação torna-se, em certos casos, repetitivo o que faz com que se incida demasiado em certos temas.” **(23) Daniel Candeias**

Resumo dos aspectos destacados pelos alunos:

Alguns mini-casos têm informação semelhante logo desnecessária (2 alunos)

O elevado nº de mini-casos não ajuda os alunos com um nível de Inglês mais baixo a entender os textos que são complexos (1 aluno)

Os mini-casos são extensos e complexos o que não facilita a compreensão (1 aluno)

O elevado nº de mini-casos,

- Provoca dispersão em relação ao tema (1 aluno)

- Não ajuda a compreensão das temáticas (2 alunos)

- Pode confundir (2 alunos)

Demasiados casos para um só tópico geral (1)

O excesso de informação torna-se repetitivo (1 aluno)

Alguns mini-casos têm informação pouco relevante (1 aluno)

Deveria haver menos mini-casos e centrados nos aspectos mais importantes. (1 aluno)

Justificações para a escolha da hipótese c) alguns casos poderiam ter mais mini-casos....

“ na minha opinião há demasiados mini-casos em alguns casos, o que confunde a compreensão do tema e noutros casos há poucos mini-casos, o que dificulta adquirir mais conhecimento sobre determinado tema.” **(11)**

Vanessa Costa

Pergunta 3 - Opinião sobre as sequências

Justificação da escolha da opção a) Facilitam a compreensão dos temas

“penso que as sequências deviam ter surgido logo no início, uma vez que facilitam a relação entre os diferentes mini-casos.” **(1) Joana Gonçalves**

“ Considero o uso de sequências bastante interessante, pois dá-nos outra perspectiva da leitura; em relação à última alínea considero que seria não apenas benéfico para a aprendizagem dos alunos como a nível de interacção entre prof-aluno, criar novas sequências solicitadas pelos alunos. “ **(2) Ana Sofia Trindade**

“Para os alunos de nível inferior ajuda a perceber os documentos textuais.”

(3) Ana Marta Miranda

“Os textos presentes nas sequências são importantes complementos aos mini-casos e que nos ajudam a compreender melhor os temas que estamos a estudar.” **(4) David Marques**

“Elas levam-nos a melhor compreender o tema e a conectá-lo com uma unidade, um todo.” **(5) Marta Baguinho**

“ A organização dos temas por sequências parece-me conveniente. Torna-se mais fácil a (com)preensão dado que a organização é maior.”

(6) Débora E. Santo

“ Penso que a criação das sequências ajuda-nos a manter uma organização lógica, sem desvios dos principais temas.” **(8) Ana Isa Mestre**

“Penso que nos facilitam a compreensão dos temas, porque é mais fácil ter uma visão de cada caso melhor do que se não se encontrassem em sequências.” **(9) Susana Diogo**

“Ao estarem organizados desta forma, é mais fácil assimilar o vocabulário e até estruturas frásicas correspondentes a cada tema. De outra forma aprendizagem era muito mais difícil e a aquisição de conteúdos era dispersa.” **(12) Adriano Narciso**

“ A plataforma está muito bem conseguida, os temas centrais estão completos pelos mini-casos o que nos facilita a compreensão. No entanto, os alunos deveriam ser incentivados a pesquisar algum tópico ou imagens que quisessem ou achassem relevantes para o tema a fim de haver uma maior interacção. Por exemplo, um mini-video, como num dos mini—casos.” **(13) Mónica Dutra**

“Melhor para perceber e para seguir os mini-casos por ordem.” **(14) Fábio Lima**

“ As sequências facilita-nos bastante no processo da informação pretendida.” **(15) Rui Lança**

“As sequências ajudam a organizar e a compreender melhor o projecto.”

(16) Raquel Rodrigues

“ Neste caso penso que as sequências tornaram-se um pouco mais fáceis, visto que, em cada sequência estão os mini-casos que estão interligados

entre si. Neste aspecto é melhor, mas a extensão e complexidade é igual, a organização é que é diferente.” **(18) João Ferreira**

“As sequências são mais eficazes porque sabemos logo o assunto que irá ser desenvolvido.” **(20) Grethel Ceballos**

“ Apesar de alguns mini-casos serem os mesmos, a organização melhora a compreensão.” **(22) Rita Oliveira**

Resumo dos aspectos destacados pelos alunos:

As sequências,

- **Facilitam a relação entre os diferentes mini-casos. (2 alunos) Deviam ter surgido logo no início (1 aluno)**

- **Ajudam os alunos de nível mais fraco a perceber os documentos (1 aluno)**

- **Ajudam a compreender o tema e a relacioná-lo com o projecto na sua totalidade (2 alunos)**

- **Ajudam a compreensão e a identificação dos temas (4 alunos)**

- **Ajudam a compreender os conteúdos que de outra forma estão dispersos. (4 alunos)**

Justificação da opção c) São apenas uma repetição.....

“De certa forma são uma repetição, pois os textos e os respectivos auxiliares dos textos são os mesmos.” **(7) Catarina Andréz**

“Creio que poder-se-ia arranjar uma estrutura única e mais simples.” **(10) Daniel Pereira**

“Se a intenção é reforçar a perspectiva temática, penso que o reforço é desnecessário e confuso.” **(17) Paula Bicho**

Justificação para a escolha da opção d) Gostaria que a plataforma pudesse criar outras sequências....

“ Acho que deste modo, os alunos poderiam compreender melhor cada tema.” **(11) Vanessa Costa**

“ A plataforma está muito bem conseguida, os temas centrais estão completos pelos mini-casos o que nos facilita a compreensão. No entanto, os alunos deveriam ser incentivados a pesquisar algum tópico ou imagens que quisessem ou achassem relevantes para o tema a fim de haver uma maior interacção. Por exemplo, um mini-video, como num dos mini—casos.” **(13) Mónica Dutra**

“ Visto que, como já foi referido atrás, os mini-casos apresentam algumas repetições, acho que seria adequado democratizar opiniões e incentivar os alunos a eleger novos temas de interesse geral dos mesmos. Nesse

caso, a extensão do projecto, ainda que fosse a mesma, faria com que o interesse dos alunos fosse maior.” **(23) Daniel Candeias.**

Pergunta 4 – Opinião sobre os recursos associados aos mini-casos

Justificação para a escolha da opção a) ajudam a compreender os textos.....(todos os alunos escolheram esta opção)

“Eu penso que ajudam, contudo há alguns que confundem.” **(1) Joana Gonçalves**

“Do meu ponto de vista acho que servem para uma melhor percepção da realidade (recursos visuais) mas há casos em que os mesmos, por serem muito longos, se tornam desmotivantes para mim enquanto leitora, é o exemplo do texto do alcoolismo.” **(2) Ana Sofia Trindade**

“Ajudam porque é mais fácil compreender uma imagem ou um vídeo do que um texto com um elevado nível de inglês.” **(3) Ana Marta Miranda**

“As imagens e os textos são importantes na medida em que constituem exemplos concretos e, por vezes estatísticas importantes que comprovam a veracidade dos temas abordados, facilitando o trabalho do aluno.” **(4) David Marques**

“Quanto mais elementos para nos ajudar com os casos melhor” **(5) Marta Baguinho**

“As imagens, vídeos, textos complementares ou as definições existentes relacionadas com certos termos ajudam na compreensão e por vezes podem deter uma parte mais lúdica.” **(6) Débora E. Santo**

“no meu caso ajudam a compreender os textos dos mini-casos, uma vez que clarificam um pouco mais a compreensão do texto.” **(7) Catarina Andrêz**

“Creio que os recursos são benéficos não apenas ao nível de ajudar a compreender os textos, mas também porque “conseguem” o propósito de tornar a pataforma menos monótona.” **(8) Ana Isa Mestre**

“Ajudam a compreender os textos dos mini-casos, dado que nos permitem “ver” aquilo que os textos referem.” **(9) Susana Diogo**

“os recursos são uma grande ajuda à compreensão dos textos dos mini-casos porque nos permitem associar o tema retratado a situações do quotidiano, e desta forma tornar a sua compreensão mais fácil.” **(12) Adriano Narciso**

“São um suporte essencial na compreensão dos temas. Por vezes, a ideia dos textos não é fácil de captar, e aí são uma boa ajuda.” **(10) Daniel Pereira**

“Para mim, as imagens, vídeos e outros foram o que mais me ajudou a compreender melhor os textos.” **(11) Vanessa Costa**

“Penso que as imagens, vídeos e outros textos complementares são muito importantes pois, para além de não tornarem o texto maçador, ajudam-nos a ter uma perspectiva mais abrangente do tema. E, em alguns dos casos, ajuda-nos a rir um bocadinho!” **(13) Mónica Dutra**

“Pois dão-nos uma ideia de que o que tá em texto é mesmo verdade.”

(14) Fábio Lima

“As imagens e os vídeos ajudam a compreender porque servem de complemento dos textos.” **(15) Rui Lança**

“Na minha opinião os recursos associados aos mini-casos são uma mais valia, porque quando não compreendemos os textos estes recursos muitas vezes ajudam-nos.” **(16) Raquel Rodrigues**

“Nalguns casos ajudam a compreender os textos, sim. O exemplo dos mapas parece-me esclarecedor.” **(17) Paula Bicho.**

“Todos os recursos, na sua maior parte, ajudam-nos a compreender os mini-casos (imagens incluídas). Se for caso de textos complementares torna o mini-caso mais extenso. P.S. Nem todos os mini-casos são demasiadamente extensos.” **(18) João Ferreira.**

“Os recursos associados aos mini-casos permitem-nos aprofundar a compreensão sobre os temas mostrando “exemplos”. **(19) Martin Mendes.**

“estes recursos ajudam-nos a compreender os mini-casos. São mais interessantes e funcionam muito bem como recurso.” **(20) Grethel Ceballos**

“sem dúvida que os outros recursos completam a informação dada nos textos.” **(21) Ana Berbec**

“ a visualização de imagens e vídeos ajudam na compreensão das temáticas, pois não se torna tão monótono.” **(22) Rita Oliveira**

“ neste caso, a resposta é mesmo essa; ajudam a compreender os textos.” **(23) Daniel Candeias.**

Resumo dos aspectos destacados pelos alunos:

Pergunta 5 – Contributo do tipo de recurso para a compreensão dos textos

a) os cartoons

b) as fotografias

c) os gráficos

d) os mapas

e) os textos complementares

f) os vídeos

Relativamente aos vídeos –

As animações facilitam sempre muito mais a compreensão de algo. **(3)**

Ana Marta Miranda

Os vídeos auxiliaram na ilustração e componente lúdica das temáticas. **(6)**

Débora E.Santo.

Mais fáceis de compreender e muitas vezes são estes que nos determinam um tema ou o que ele nos pretende mostrar. **(5) Marta Baguinho**

Sem dúvida que os vídeos contribuem imenso para a compreensão dos textos, na medida em que, na maioria das vezes, suportam e explicam as ideias veiculadas nos mesmos. **(8) Ana Isa Mestre.**

Os vídeos são para mim os documentos que mais contribuem para a compreensão dos textos, porque retratam com maior pormenor os temas de cada caso e permitem utilizá-los como forma de exemplificar o nosso ponto de vista de uma forma mais fácil (quando comparados com os gráficos ou mapas). **(12) Adriano Narciso**

O recurso que me ajuda a compreender melhor os mini-casos são os vídeos, porque prendem muito a minha atenção e são os que eu compreendo melhor. **(16) Raquel Rodriguesa.**

Se eu ler um texto e não o compreender na sua totalidade, se visionar um filme relacionado com esse mini-caso, torna a sua compreensão mais fácil. **(18) João Ferreira**

Especialmente os vídeos porque são mais apelativos e ilustram os temas tratados. **(20) Grethel Ceballos.**

Relativamente aos mapas –

São elementos importantes para compreendermos melhor um tema através de exemplos ou de provas que comprovem a verdade dos temas e que os complementem. **(4) David Marques**

Para mim os mapas ajudaram bastante a compreender os textos a que se referiram. **(6) Débora E. Santo.**

Os mapas oferecem uma leitura clara. **(17) Paula Bicho**

Ajudam a descodificar certas partes dos mini-casos. **(23) Daniel Candeias**

Relativamente aos textos complementares-

Penso que foram os textos complementares pois através deles percebemos, mesmo antes de ler os respectivos casos, qual é o tema de que cada texto fala. **(9) Susana Diogo.**

Essencialmente os textos complementares são uma boa ajuda. **(10) Daniel Pereira**

Os textos dão uma visão mais aprofundada dos temas. **(14) Fábio Lima**

Os textos complementares porque tinham informação adicional bastante útil. **(15) Rui Lança**

Os textos estavam resumidos e organizados e com uma linguagem compreensível. **(22) Rita Oliveira.**

Ajudam a descodificar certas partes dos mini-casos. **(23) Daniel Candeias**

Relativamente aos gráficos –

São elementos importantes para compreendermos melhor um tema através de exemplos ou de provas que comprovem a verdade dos temas e que os complementem. **(4) David Marques**

Os gráficos oferecem uma leitura clara. **(17) Paula Bicho**

Ajudam a descodificar certas partes dos mini-casos. **(23) Daniel Candeias**

Relativamente às fotografias

Relativamente aos recursos visuais no global –

Acho os recursos visuais mais apelativos ao leitor, funcionando muitas vezes como uma “pausa” na leitura e motivando a continuação da mesma. **(2) Ana Sofia Trindade.**

Estes recursos “visuais” ajudam a compreender melhor os textos, uma vez que a linguagem dos memsmos não é muito acessível, atendendo aos diferentes níveis de Inglês presentes na turma. **Ana (7) Catarina Andrêz.**

As fotografias, os mapas, os gráficos e os vídeos foram o que contribuiu mais para a compreensão dos textos, porque quando algum texto era mais confuso, através destes recursos conseguia perceber mais sobre o tema. **(11) Vanessa Costa**

Pergunta 6 – Opinião sobre a secção Descrição

Hipótese a) ajuda a compreender o tipo de texto

“ajuda no sentido de ser uma mini explicação sobre o que vamos encontrar” **(1) Joana Gonçalves**

“ dá-nos a entender qual o tipo de texto que vamos ler, através de uma síntese sucinta.” **(4) David Marques.**

“ ajuda-nos a melhor compreender o que se pretende.” **(5) Marta Baguinho**

“ as descrições ajudam a compreender o teor do texto, na medida em que as informações adicionais são mais um complemento que a plataforma oferece.” **(6) Débora E.Santo.**

“ ajuda a compreender o tipo de texto contudo podia conter informação um pouco mais desenvolvida para ajudar, de certa forma, a uma melhor compreensão dos textos.” **(7) Catarina Andrêz.**

“a descrição é um acessório fundamental porque nos dá desde logo uma perspectiva do assunto tratado nos textos.” **(8) Ana Isa Mestre.**

“porque nos dá qual é o tema que cada texto fala, o contexto em que ocorre e as actividades são óptimas para uma melhor compreensão do texto.” **(9) Susana Diogo.**

“ penso que estão bem conseguidas e também acho que se tivessem mais informações no caso da descrição iria fazer com que os alunos não lessem o texto.” **(13) Mónica Dutra.**

“ ajuda bastante pois funciona como uma introdução, as actividades permitem testar os nossos conhecimentos aprendidos depois das leituras.”

(14) Fábio Lima.

“é mais informação que facilita” **(15) Rui Lança**

“ a secção descrição dá-nos um ponto de vista primordial sobre o que vai ser descrito no mini-caso o que muitas vezes facilita a compreensão” **(16)**

Raquel Rodriguesa.

“alguns textos são muito longos. Logo, a descrição dá-nos uma ideia sumária do que vamos ler, o que me parece útil.” **(17) Paula Bicho.**

“toda a descrição, por mais pequena que seja, ajuda em todos os mini-casos, mas penso que poderia ser um pouco mais desenvolvida.” **(18)**

João Ferreira.

“ a descrição é útil para vermos se o texto é ou não relevante para a temática que estamos a abordar antes de o ler”. **(19) Martin Mendes**

“ facilitam muito, porque insere os textos num contexto e isso nos situa no tema. A descrição também facilita porque de certa forma resume.”

(20) Grethel Ceballos

“ a secção descrição ajudou imenso para ter antes da leitura do texto uma visão sobre o tema abordado” **(21) Ana Berbec.**

Hipótese b) Não é muito relevante

“acho que não é muito relevante pois à medida que se vai lendo o texto, vamo-nos apercebendo do que é abordado.” **(10) Daniel Pereira.**

“a descrição não é muito relevante, já que os textos estavam bem estruturados”. **(22) Rita Oliveira.**

“no meu caso não recorro muito à secção descrição o que faz com que não seja muito relevante.” **(23) Daniel Candeias.**

Hipótese c) podia conter informação mais desenvolvida

“Em alguns casos podia estar mais desenvolvida, mas considero-a fundamental para uma melhor compreensão do texto e contextualização sócio/política e histórica, como no caso do R.P. negro, em que as informações facultadas na descrição me foram bastante úteis” **(2) Ana Sofia Trindade**

“para quem não percebeu o texto pela sua dificuldade, torna-se mais fácil pela descrição perceber pelo menos o assunto tratado.” **(3) Ana Marta Miranda.**

“ ajuda a compreender o tipo de texto contudo podia conter informação um pouco mais desenvolvida para ajudar, de certa forma, a uma melhor compreensão dos textos.” **(7) Catarina Andrêz.**

“acho que a descrição deveria ter mais informação para o aluno saber à partida, do que trata o texto” **(11) Vanessa Costa**

“ a secção “actividades”?? poderia conter mais tópicos úteis ao aluno.”

(12) Adriano Narciso

“toda a descrição, por mais pequena que seja, ajuda em todos os mini-casos, mas penso que poderia ser um pouco mais desenvolvida.” **(18) João Ferreira.**

Pergunta 7 – Opinião sobre a secção contexto-

Hipótese a) ajuda

“ajuda a contextualizar os diversos textos.” **(1) Joana Gonçalves .**

“considero-a fundamental para que se possa compreender o texto na sua globalidade.”**(2) Ana Sofia Trindade**

“ajuda a contextualizar o texto e por consequência a sua compreensão.”
(3) Ana Marta Miranda.

“ se soubermos onde se insere a situação melhor a entendemos e tiramos conclusões sobre o tem aposto em causa.” **(5) Marta Baguinho.**

“ a secção contexto foi convenientemente apresentada e o seu conteúdo satisfatório.” **(6) Débora E. Santo.**

“o contexto era importante uma vez que ajuda a clarificar o conteúdo do texto.” **(7) Catarina Andréz.**

“porque nos dá o contexto em que o texto em questão ocorre e tendo um enquadramento sócio-cultural ficamos com uma ideia mais abrangente daquilo que o texto nos fala, permitindo melhor a sua compreensão.”**(9) Susana Diogo**

“ajuda-nos a “compartimentar” as informações adquiridas.” **(12) Adriano Narciso**

“o contexto está bem conseguido e não apresentei quaisquer dúvidas com a sua linguagem achei-o acessível” **(13) Mónica Dutra**

“no meu caso serviu para me introduzir os temas” **(14) Fábio Lima**

“classifica a informação” **(15) Rui Lança**

“o contexto dá-nos um a primeira impressão sobre o tema que está a ser tratado, preparando-nos para a compreensão do mini-caso, em especial do tema que vai ser abordado.” **(16) Raquel Rodrigues.**

“a informação complementar é positiva” **(17) Paula Bicho**

“penso que esta secção é fulcral na análise dos mini-casos, se lermos 1º o contexto antes de lermos o mini-caso já vamos preparados e a sua compreensão tornar-se.á mais fácil” **(18) João Ferreira**

“ o contexto ajuda na medida em que nos informa a origem e o tipo de texto” **(20) Grethel Ceballos.**

“a secção contexto apresenta informação necessária para a compreensão dos mini-casos” **(23) Daniel Candeias.**

Hipótese b) Não é muito relevante

Hipótese c) podia conter informação mais desenvolvida

“creio que, na maioria das vezes, poderia abordar a questão mais a fundo-“ **(8) Ana Isa Mestre**

“ajudaria a clarificar a plataforma se o contexto fosse mais desenvolvido” **(10) Daniel Pereira**

“para que o aluno consiga reter melhor em que contexto o tem a do texto se enquadra.” **(11) Vanessa Costa**

Pergunta 8 – Actividades

Hipótese a) orienta o modo como lemos o texto

“ ajudam no sentido que nos indicam uma direcção, ou seja, faz-nos ver o que é mais relevante em todo o texto” **(1) Joana Gonçalves**

“considero-os como uma boa preparação para o trabalho final, motivando desde cedo uma reflexão sobre as temáticas” **(2) Ana Sofia Trindade**

“no meu caso foi o que aconteceu. Uma vez que achei os textos com linguagem complexa, uma forma de orientar a leitura do texto era ler primeiro a pergunta e depois, por associação, ler o texto para tentar responder à pergunta feita. **Ana (7) Catarina Andrêz**

“com as actividades foco-me melhor nos aspectos mais importantes dos textos”. **(10) Daniel Pereira**

“as questões orientam mais o modo como lemos o texto no sentido de procurar as soluções para as actividades do que no sentido de perceber melhor o texto”. **(11) Vanessa Costa**

“ penso que as questões colocadas nas actividades ajudam-nos a abordar o tema de uma forma objectiva facilitando assim a sua compreensão. **(13) Mónica Dutra**

“servem essencialmente para testar o que guardamos dos textos” **(14) Fábio Lima**

“em actividades percebemos o que nos é pedido entender sobre o texto.” **(17) Paula Bicho**

“ao lermos a actividade, a maneira como vamos ler o texto é de acordo com a actividade que temos de fazer.” **(18) João Ferreira**

Hipótese b) chama a atenção para aspectos que ajudam a compreender os textos

“As actividades chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender os textos e incitam-nos a expandir os nossos conhecimentos acerca de certos temas”. **(4) David Marques**

“chamam-nos a atenção para assuntos/aspectos relevantes para os quais provavelmente não tomaríamos atenção.” **(5) Marta Baguinho**

“ porque por vezes quando lemos um texto escapa-nos a sua “essência”. Esta secção ajuda-nos a procurar a informação chave”. **(8) Ana Isa Mestre**

“penso que as perguntas salientam os aspectos mais salientes do texto” **(9) Susana Diogo.**

“é mais uma ajuda na compreensão dos textos” **(15) Rui Lança**

“na minha opinião, a secção actividades muitas vezes desperta-nos para alguns aspectos que quando olhamos para o texto não prestamos atenção e esta secção alerta-nos para a sua importância.” **(16) Raquel Rodrigues**

“as actividades, além de orientar a leitura, ajudam a orientação do que iremos ler. **(20) Grethel Ceballos**

“ As actividades são bem orientadas para o tema do texto a que temos de prestar mais atenção.” **(21) Ana Berbec**

“a razão pela qual dei a resposta b) prende-se com o facto de que, além dos mini-casos, recorri também a sites oficiais do Reino Unido para obter alguma informação adicional.” **(23) Daniel Candeias.**

Hipótese c) não é muito relevante

“considero, dado o meu nível de inglês, que os textos e as actividades não são muito acessíveis tendo em conta que estou aqui para desenvolver o meu inglês e não para praticá-lo supondo que já tenho um nível elevado”.

(3) Ana Marta Miranda

“pessoalmente gosto de ter uma certa liberdade na elaboração dos trabalhos, que diminui com a existência de actividades pré-formuladas.

(19) Martin Mendes

Hipótese d) podia conter informação mais desenvolvida

“penso que aqui a secção actividades deveria conter mais informação uma vez que, em alguns casos, me causou confusão e mais informação ajudaria.” **(6) Débora E.Santo.**

“ a forma como lemos o texto estaria mais orientada se esta secção englobasse mais tópicos.” **(12) Adriano Narciso**

Pergunta 9 Importância da indexação dos temas nos textos dos mini-casos
Hipótese a) ajuda a compreender o texto

“mostra-nos que em cada caso há um princípio meio e fim.” **(1) Joana Gonçalves**

“devido à grande quantidade de textos, considero a sua organização em mini-casos fundamental. Creio que se não fosse o caso, levaria a uma grande confusão por parte do leitor.” **(2) Ana Sofia Trindade.**

“ajuda a clarificação do assunto do texto”. **(3) Ana Marta Miranda.**

“é importante que os mini-casos tenham pontos de contacto entre eles, pois isso ajuda-nos a ter um conhecimento mais global sobre os temas.” **(4)**

David Marques

“ levam-nos a ter uma opinião e conhecimentos coerentes, com princípio meio e fim.” **(5) Marta Baguinho**

“a indexação dos temas nos textos dos mini-casos é essencial para uma melhor compreensão dos mini-casos, uma vez que estão contextualizados.” **(6) Débora E. Santo.**

“acho que a associação dos temas nos textos dos mini-casos é esclarecedora, pois ajuda à clarificação do tema do texto.” **(7) Catarina**

Andrêz

“porque nos permite obter uma visão mais completa dos Britânicos e da Grã-Bretanha” **(9) Susana Diogo.**

“ A associação ajuda pois por vezes não se compreende totalmente um texto e pode-se compreender outro texto conseguindo perceber a temática.” **(10) Daniel Pereira**

“acho importante a associação dos temas como forma de organizar o estudo e resolução dos mini-casos.” **(12) Adriano Narciso.**

“penso que é importante pois alarga a nossa perspectiva acerca dos temas e ajuda-nos a relacionar os temas sem dificuldade.” **(13) Mónica**

Dutra

“permite que enquadremos esse tema noutros.” **(14) Fábio Lima**

“os temas dos textos estavam perfeitamente adequados aos mini-casos apresentados, não havendo qualquer divergência.” **(16) Raquel**

Rodrigues.

“ é útil para encontrarmos os mini-casos relevantes aos temas em estudo.” **(19) Martin Mendes.**

“porque estão bem estruturados e organizados”. **(22) Rita Oliveira**

“ a indexação ou associação dos temas ajudam a compreender o texto.” **(23) Daniel Candeias.**

Hipótese b) não é muito relevante

“creio que torna um pouco confuso a apreensão da ideia global de cada temática.” **(8) Ana Isa Mestre.**

“ Acho que alguns temas estão muito confusos em alguns textos. Deveria haver uma melhor associação dos temas inseridos em cada texto para este ser mais compreensível.” **(11) Vanessa Costa.**

“confuso e talvez dispensável” **(17) Paula Bicho.**

Pergunta 10 – Importância dos comentários temáticos

Hipótese a) ajudam a compreender o texto

“ajudam a aperceber o texto, mesmo que não seja muito, é uma ajuda” **(3) Ana Marta Miranda.**

“como referi anteriormente, ajudam a clarificar o assunto do texto”. **(7) Catarina Andréz**

“creio que são benéficos pois dão-nos uma perspectiva mais clara de todo o texto e do que o ???? “ **(8) Ana Isa Mestre**

“penso que são uma mais valia para a compreensão dos textos, pois é sempre importante saber a opinião de outras pessoas sobre o tema.” **(9) Susana Diogo**

Susana Diogo

“ os comentários são relevantes pois ajudam-nos a perceber melhor o que se pretende e as ideias concebidas do tema. “ **(13) Mónica Dutra**

“os comentários ajudam a compreender os textos”. **(15) Rui Lança**

“os comentários que desenvolvem a aplicação dos temas no texto do mini-caso são mais uma fonte que nos ajudam a perceber-los”.**(16) Raquel Rodrigues**

Raquel Rodrigues

“os comentários podem servir-nos para entendermos melhor os textos. **(17) Paula Bicho**

Paula Bicho

“os comentários ajudam à compreensão dos textos” **(18) João Ferreira**

“é um resumo e uma ideia do que está no mini-caso” **(22) Rita Oliveira**

Hipótese b) não são relevantes

“penso que há comentários pouco relevantes” **(1) Joana Gonçalves**

“os comentários dizem sobre a temática tratada nos mini-casos, mas de uma maneira tão abrangente que pouco ajudam na compreensão do texto.” **(2) Ana Sofia Trindade.**

“ quais comentários”**(4) David Marques**

“não determinam em nada ou acrescentam algo de novo ao tem, creio que apenas nos ajudam a ter ou a formular uma opinião.” **(5) Marta Baguinho**

Marta Baguinho

“não dei pela sua existência” **(6) Débora E.Santo**

“não me recordo desse tópico” **(10) Daniel Pereira**

“não acho que sejam essenciais à compreensão do texto”. **(11) Vanessa Costa**

“não tiveram muita importância para mim na resolução dos mini-casos (não tomei conhecimento da sua existência)” **(12) Adriano Narciso**

“não acho relevantes pois não recorri aos comentários” **(23) Daniel Candeias**

Pergunta 11 – opinião sobre a navegação no hiperdocumento

Hipótese a) navego facilmente

“não sei se pelo facto de nunca ter trabalhado numa plataforma digital e de me ter habituado a esta, considero a mesma bastante eficaz, não alteraria nada.” **(2) Ana Sofia Trindade**

“o hiperdocumento é acessível e não é difícil de aceder está bem estruturado e de fácil compreensão, mas adequado a níveis de Inglês muito elevados.” **(3) Ana Marta Miranda**

“penso que o hiperdocumento está bem estruturado e isso facilitou a minha navegação entre as suas subdivisões.” **(4) David Marques**

“considero que este se encontra do modo mais perceptível possível.” **(5)**

Marta Baguinho

“a navegação não é complicada basta uma vez para se aprender facilmente.” **(6) Débora E. Santo**

“porque o hiperdocumento está bem estruturado e organizado.” **(7)**

Catarina Andréz

“penso que o hiperdocumento está muito bem organizado mesmo e que permite a fácil navegação para qualquer mini-caso pelo aluno.” **(9)**

Susana Diogo

“ a disposição do hiperdocumento e das suas ramificações está bem feita.” **(12) Adriano Narciso**

“ navego facilmente por cada subdivisão apesar de alguns pormenores técnicos que nos deixam presos e forçados a carregar na seta voltar do browser o que nos remete para uma password.” **(13) Mónica Dutra**

“permite um acesso fácil e interactivo” **(14) Fábio Lima**

“acho que a navegação é objectiva é fácil e navega-se facilmente.” **(15)**

Rui Lança

“a navegação no hiperdocumento é bastante fácil” **(16) Raquel Rodrigues**

“não há dificuldade em navegar no hiperdocumento. A dificuldade é ser um documento tão grande e com tantos sub-documentos que nalgumas vezes confundem-nos.” **(17) Paula Bicho**

“penso que neste aspecto está acessível e consegue-se navegar no documento sm dificuldade.” **(18) João Ferreira**

“o hiperdocumento é de fácil navegação” **(20) Grethel Ceballos**

“os casos e mini-casos são bem associados e considero que desta forma a navegação torna-se fácil.” **(21) Ana Berbec**

“não tenho dificuldades na navegação. Estou relativamente à vontade com a informática, neste caso internet.” **(23) Daniel Candeias**

hipótese b) fico um pouco confuso(a)

“fico confuso quando vou ao didaktos, acho que não é necessário tantas divisões e sub-divisões.” **(10) Daniel Pereira**

hipótese c) se fosse possível gostaria de alterar o modo de navegação do hiperdocumento

“mudaria talvez a forma como chegamos ao hiperdocumento Images of Britain and the British. Acho que o acesso ao hiperdocumento deveria ser mais rápido, pois temos de realizar alguns passos que se podem tornar um pouco excessivos.” **(1) Joana Gonçalves** .

“como utilizo mais o internet Explorer, era bom se a plataforma funcionasse convenientemente no mesmo. Outro inconveniente é o facto de o hiperdocumento estar pouco acessível, sem uma hiperligação onde os títulos estivessem organizados por índice.” **(6) Débora E. Santo**

“ agruparia os casos e mini-casos apenas de uma forma: ou em sequências ou em temáticas globais e relevantes. Creio que tornaria mais explícito o objectivo final do trabalho e a sua compreensão” **(8) Ana Isa Mestre**

“dividia os textos por temáticas, como é o caso, mas não criava casos nem mini-casos. Arranjaria uma estrutura única e mais simples.” **(10) Daniel Pereira**

“gostaria que fosse mais dinâmico e fosse dividido em vários níveis de aprendizagem. Para motivar mais os alunos em relação aos temas e porque nem todos os alunos têm o mesmo nível de aprendizagem, o que dificulta a compreensão dos textos.” **(11) Vanessa Costa**

“gostaria que fosse implementado um voltar ao tema inicial, um logout em vez de estar sempre a por password essencialmente porque quando estamos a ver os mini-casos, não conseguimos voltar à parte anterior sem voltar ao início.” **(13) Mónica Dutra**

“devia haver mais ênfase nas sequências para facilitar a navegação”. **(19) Martin Mendes**

“ acho que facilitaria a navegação se as secções descrição contexto e actividades aparecessem mais destacadas.” **(23) Daniel Candeias**

Pergunta 12 – Opinião sobre o contributo do estudo do hiperdocumento para desenvolver o conhecimento sobre aspectos da sociedade e cultura britânicas da actualidade.

a) Sim (19 respostas)

“Fiquei com um conhecimento maior face à cultura britânica. Modo de vida, forma de agir, ser e estar.” **(1) Joana Gonçalves**

“até certo ponto o conhecimento de certos aspectos e novas ideias sobre uma outra cultura, contribuem sempre para o enriquecimento da nossa cultura geral.” **(2) Ana Sofia Trindade**

“sem dúvida os temas abordados no hiperdocumento contribuíram para o aumento dos meus conhecimentos sobre a sociedade e cultura

britânica em aspectos tais como as disparidades territoriais, as tradições, os seus interesses, etc.” **(4) David Marques.**

“compreendi melhor a política, a sociedade e os muitos estereótipos com que nós caracterizamos a sociedade britânica e os britânicos.” **(5)**

Marta Baguinho

“de facto, passei a conhecer melhor a sociedade britânica” **(6) Débora E. Santo**

“sem a menor dúvida, com o hiperdocumento e tarefas solicitadas podemos obter uma visão mais completa do tema em questão”. **(9)**

Susana Diogo

“sem dúvida, em termos de matéria, foi fulcral o hiperdocumento. Adquiri conhecimentos que não possuía”. **(10) Daniel Pereira**

“porque, embora desenvolvesse temas dos quais já tinha conhecimentos, outros ajudaram-me a descobrir novos aspectos da sociedade britânica.” **(11) Vanessa Costa**

“contribuíram, uma vez que nele estão presentes grandes traços da sociedade e cultura britânica e, ao avançar na resolução dos minicases, fui ficando com documentos escritos por mim sobre eles.” **(12)**

Adriano Narciso.

“penso que este hiperdocumento ajudou-me a compreender melhor a sociedade e cultura britânica de uma forma interactiva e que não é de forma alguma maçadora.” **(13) Mónica Dutra**

“a maioria dos dados que tenho são provenientes de informações passadas mas em alguns casos ajudam no conhecimento” **(14) Fábio Lima.**

“porque ajudou no conhecimento mais aprofundado e clarificado da cultura britânica” **(15) Rui Lança**

“sem dúvida, apesar de conhecer bastante da cultura britânica, por já lá ter ido algumas vezes, estes documentos ajudaram-me a perceber outros aspectos que não eram muito explícitos.” **(16) Raquel Rodrigues**

“sem dúvida os textos são ricos em informação e detalhes”. **(17) Paula Bicho**

“sem dúvida com este hiperdocumento, aprendi um pouco mais sobre a cultura, modo de viver, modo de estar, a maneira como os britânicos se socializam. Já tinha uma opinião formada em relação aos britânicos e este documento veio comprovar a minha ideia relativamente a eles.”

(18) João Ferreira

“considero que sim, pois o estudo da sociedade e cultura britânicas não foi muito elaborado nos anteriores anos de estudo da língua inglesa.” **(19) Martin Mendes**

“sem dúvida que contribuíram e ajudaram-me a conhecer aspectos da cultura britânica que antes desconhecia. Também ajudou a esclarecer uma dúvida em relação às diferentes nações que vivem no território britânico.” **(21) Ana Berbec**

“não tinha uma ideia muito aprofundada sobre a sua cultura e este trabalho contribuiu para a minha cultura geral” **(22) Rita Oliveira**

“sem dúvida que sim. Caso este trabalho não fosse parte do nosso plano de estudos, provavelmente não teria interesse em saber mais sobre os aspectos da sociedade e cultura britânicas.” **(23) Daniel Candeias**

b) Sim, mas... (3 respostas)

“de certa forma contribuíram pois já tinha algum conhecimento, embora pouco, sobre aspectos da sociedade e cultura britânicas. Contudo, o facto de alguns textos apresentarem uma linguagem difícil não ajudou muito.” **(7) Catarina Andréz**

“creio que, apesar da plataforma não resultar especificamente atraente no modo como gosto de aprender, acabou por informar-me bastante sobre diversos aspectos que até então desconhecia”. **(8) Ana Isa Mestre**

“fiquei com algum conhecimento sobre a sociedade e cultura britânica, mas não foi muito mais do que soubesse. Esclareci uma dúvida bastante pertinente: a diferença entre Grã-Bretanha, Reino Unido e Inglaterra. **(20) Grethel Ceballos**

c) Não (1 resposta)

“porque o nível, como já foi referido era bastante elevado, o que me levou à não compreensão de muitos documentos e também ao serem extensos, longos e muitos não ajudavam à facilitação de ler todos. Tem textos em demasia.” **(3) Ana Marta Miranda.**

Pergunta 13 – Sugestões relativas ao hiperdocumento

- Mais adequada a um trabalho de grupo atendendo à extensão dos mini-casos e das temáticas. Permitiria a discussão e interacção. **(1) Joana Gonçalves / (2) Ana Sofia Trindade / (4) David Marques / (5) Marta Baguinho / (20) Grethel Ceballos)**

- Utilização de textos menos complexos e longos atendendo aos alunos com um nível de inglês mais baixo. **((3) Ana Marta Miranda / (10) Daniel Pereira / (18) João Ferreira)**

- Mais adequado à aprendizagem da cultura e sociedade britânicas do que sobre a língua. Não considera este tipo de trabalho muito interessante porque limita a interacção entre os alunos e o professor. **((7) Catarina Andréz)**

- o trabalho com a plataforma deveria evitar as diferentes perspectivas de trabalho e escolher uma só **((8) Ana Isa Mestre)**

- o hiperdocumento deveria ser mais dinâmico e os textos menos confusos e mais objectivos **((11) Vanessa Costa)**
- Maior ênfase na facilidade de navegação, nas sequências e nos recursos associados; menos ênfase nas actividades. **(19) Martin Mendes)**
- Casos e mini-casos menos confusos e mais esclarecedores **((20)Grethel Ceballos)**
- a secção actividades deveria conter mais tópicos que facilitassem um maior apoio ao aluno. **((12) Adriano Narciso)**

Pergunta 14 – Considera útil o acesso a outros hiperdocumentos...

a) Sim (10 respostas)

“porque para o nosso curso é importante estar actualizado com os novos media e com a actualidade e esse tipo de documentos facilitam a compreensão de muitos temas.” **(3) Ana Marta Miranda**

“por vezes, só as matérias das aulas não são suficientes para uma boa compreensão pelo que é necessário recorrer a esses suportes” **(10) Daniel Pereira**

“para tornar as disciplinas mais práticas e dinâmicas” **(11) Vanessa Costa**

“esta plataforma podia ser utilizada com sucesso noutras disciplinas.”**(6) Débora E. Santo**

“essencialmente o vídeo penso que torna a plataforma mais divertida” **(13) Mónica Dutra**

“penso que actualmente torna-se mais fácil e dinâmico o uso destes recursos.” **(14) Fábio Lima**

“na minha opinião seria igualmente útil na disciplina de Francês ter o mesmo programa.” **(16)Raquel Rodrigues**

“ o acesso a qualquer hiperdocumento se nos for benéfico para aumentar o conhecimento e capacidade de trabalho é sempre positivo.” **(18) João Ferreira**

“uma vez que não utilizamos frequentemente livros, estes hiperdocumentos seriam fontes de informação extra, para esclarecer e informar sobre assuntos apresentados nas aulas de cada disciplina.” **(20) Grethel Ceballos**

“tendo em conta que a internet é cada vez mais um meio de informação muito forte, acho importante apostar nesse meio como método de divulgação para qualquer tema, matéria ou disciplina.” **(23) Daniel Candeias**

b) Não

“creio que o hiperdocumento não constitui a melhor forma de aprendizagem, pois muitas vezes causa confusão e resulta num entrave à aprendizagem.” **(8) Ana Isa Mestre**

c) Depende (11 respostas)

“creio que depende das disciplinas e das temáticas relacionadas com elas” **(1) Joana Gonçalves**

“ depende da maneira como a disciplina é leccionada e se as temáticas abordadas pela mesma têm perfil para serem leccionadas numa plataforma digital, nesse caso, sou apologista do uso da mesma.” **(2) Ana Sofia Trindade**

“no caso de conterem informação importante acerca de um tema que estamos a desenvolver em alguma outra cadeira, podemos certamente servir-nos da utilidade dos hiper-documentos.” **(4) David Marques**

“creio que isso se encontra dependente do facto de essas outras temáticas estarem ou não relacionadas com o tema tratado.” **(5) Marta Baguinho**

“se a disciplina não for toda leccionada em prol disso, acho que até pode contribuir na aprendizagem de certos aspectos do programa. Pois o facto da disciplina ser leccionada sempre em frente a um computador torna a aprendizagem um pouco aborrecida.” **(7) Catarina Andréz.**

“depende da disciplina pois, na minha opinião há disciplinas em que isso não será muito importante” **(9) Susana Diogo**

“depende dos temas aos quais se referem mas acho útil ter conhecimento de um espaço na internet onde posso encontrar mais informação acerca de um determinado tema.” **(12) Adriano Narciso**

“acho que resulta naqueles temas onde existe maior desconhecimento pelos alunos.” **(15) Rui Lança**

“se o hiperdocumento servir de apoio e não for a única ferramenta de aprendizagem, concordo absolutamente.” **(17) Paula Bicho**

“nem todas as disciplinas justificam a criação de hiperdocumentos, mas acho que na maioria dos casos o seu uso complementar, pelo menos seria uma boa ideia” **(19) Martin Mendes**

“considero útil para as disciplinas de cultura.” **(21) Ana Berbec**

Anexo XII – Questionário de opinião 2009 – perguntas de resposta aberta

Questionário de opinião 2009– Perguntas de resposta aberta

Pergunta 1 – Opinião sobre a estrutura e organização do hiperdoc. *Images of Britain and the British*

Justificações para a escolha da opção a) A estrutura e organização do hiperdocumento facilitam a compreensão dos textos e dos temas abordados.

“Facilita a compreensão porque tem elementos de apoio , como vídeos, resumos. Os temas têm subtemas que em conjunto nos dão uma ideia mais alargada do assunto” (24) **Belmira Sança**

“são textos simples, de leitura fácil, que nos esclarecem bastante acerca dos temas abordados.” (25) **Vanessa de Burgo**

“É um site que nos ajuda a compreender os temas e as divisões e subdivisões ajudam a encontrar aquilo que realmente estamos à procura.” (26) **Joana Henrique.**

“A internet é a forma mais rápida e fácil de aceder à informação e também de a compreender, visto que existem mais recursos, inclusive audiovisuais.” (27) **Joana Perez**

“A informação está bastante bem estruturada e facilita a compreensão” (28) **Márcia Santos**

“Está bem dividido por tópicos e tem complementos que nos ajudam a aprofundar o tema” (29) **Carla Cardoso**

“A organização é bastante simples e inteligível além de que os sub-tópicos e tópicos estão perfeitamente interrelacionados, o que permite uma melhor orientação e assimilação dos conteúdos.” (30) **Márcia Nunes**

“acho que o projecto está bem estruturado” (31) **Hugo Pereira**

“acho que a estrutura está muito bem feita, pois permite uma consulta rápida e directa.” (32) **Pedro Silva**

“são documentos bastante claros e estão bem organizados” (33) **Catarina Góis**

“a organização está de acordo com tópicos que facilitam a compreensão sobre determinado assunto” (34) **Inês Calhias**

“são de fácil compreensão e consigo aprender bastante sobre o “mundo” britânico” (35) **Joana Varela**

“facilita pois dá-nos várias informações que nos esclarecem em vários pontos das questões.” (36) **Sandra Santos**

“com ajuda dos textos, da diversidade de documentos, artigos (vídeos e imagens), facilitam a compreensão dos temas.” (37) **Catarina Oliveira**

“a estrutura do documento facilita a compreensão dos textos e dos temas uma vez que os engloba em determinado tópico e a organização é sempre uma mais valia na aprendizagem.” (38) **Ângela Gago**

“ I understood the structure and organization of this document well and I didn't have any problem” (39) **Katerina KLugova**

“ I think that the organization of the document is OK, but sometimes, with the cases and the mini-cases, you can get lost” (40) **Lucia Cobo**

“On one hand it is a little bit long and complex document but on the other hand, once you are familiarized with the structure, it is an easy way to find the mini-cases and a good order to read it.” **(41) David Elizalde.**

“In my opinion the structure and organization help a lot, how is separated in cases and mini-cases, you can look the information that you needed. I think that the vocabulary in some paragraph is too difficult.” **(42) Carlos Garcia**

“This project helped me. There was a lot of pictures, videos and articles. They were very useful. **(43) Joanna Grzybowska**

“the project is really helpful if you want to find out some information about GB. The structure is clear. There are many interesting informations – I was curious. The texts aren’t so difficult.” **(44) Teresa Roszak**

“facilitam a compreensão dos temas abordados, pois os textos não são de acesso difícil e estão bem organizados em tópicos.” **(46) Daniel Lopes**

Resumo dos aspectos destacados pelos alunos:

O modo como está estruturado ajuda a encontrar a informação pretendida

Os documentos são claros e bem organizados

A diversidade de documentos , incluindo imagens e vídeos, facilita a compreensão dos temas

Os textos são simples e de leitura fácil

Apresentação clara dos temas e dos conteúdos

Justificações para a escolha da opção d) o hiperdocumento é demasiado longo e complexo

“On one hand it is a little bit long and complex document but on the other hand, once you are familiarized with the structure, it is an easy way to find the mini-cases and a good order to read it.” **(41) David Elizalde. Este participante assinalou também a hipótese a)**

“In my opinion the structure and organization help a lot, how is separated in cases and mini-cases, you can look the information that you needed. I think that the vocabulary in some paragraph is too difficult.” **(42) Carlos Garcia. Este participante assinalou também a hipótese a)**

“não tanto devido à complexidade, mas sim ao número de textos referentes a cada assunto. Penso que, se o número de documentos fosse inferior, a compreensão seria conseguida de igual maneira e a consulta desses mesmos textos seria menos exaustiva.” **(45) Pedro Marreiros**

Pergunta 2 – Opinião sobre o número de mini-casos em cada caso

Justificações para a escolha da hipótese a) O número é adequado tendo em conta que os tópicos são abrangentes e complexos

“porque se não houvesse informação complementar, alguns tópicos não seriam perceptíveis.” **(24) Belmira Sança**

“como os temas são complexos, é natural e compreensível que haja às vezes um número elevado de mini-casos. Mesmo em grande quantidade foram uma grande ajuda” **(25) Vanessa de Burgo**

“penso que o nº de mini-casos era adequado para o desenvolvimento de cada caso.” **(27) Joana Perez**

“o nº de casos apresentado é suficiente para uma boa elucidação e consequente boa aprendizagem” **(30) Márcia Nunes**

“acho que é o nº adequado de mini-casos em cada caso, pois os mini-casos permitem a compreensão total dos casos.” **(31) Hugo Pereira**

“os mini-casos ajudam a desenvolver os vários tópicos e por isso são importantes”. **(33) Catarina Góis**

“são suficientes os mini-casos apresentados para termos uma ideia do tópico a abordar.” **(34) Inês Calhias**

“I think the mini-cases are OK.” **(40) Lucia Cobo Esta participante também assinalou a hipótese c)**

“The number of mini-cases is ok. There are some mini-cases that can not be named “mini” they are too long.” **(41) David Elizalde**

“the case most complex have more mini-case than the less complex.” **(42) Carlos Garcia**

“there were many mini-cases, but it wasn’t too hard to know how works the structure.” **(44) Teresa Roszak. esta participante também assinalou a hipótese c)**

“julgo que o nº de casos é suficiente para uma compreensão abrangente dos temas aos quais se referem, pois são de fácil compreensão e com informação variada o suficiente para formar juízos de opinião ou desenvolver raciocínio.” **(46) Daniel Lopes**

Justificações para a escolha da hipótese b) Há demasiados mini-casos em vários casos...

“Haviam certos mini-casos que acabavam por repetir a informação, dado o extenso número de mini-casos que haviam.” **(26) Joana Henriques**

“existe demasiados mini-casos o que muitas vezes nos leva a não ler toda a informação.” **(28) Márcia Santos**

“ minha opinião, há muitos mini-casos em alguns casos, o que dificulta que compreendamos melhor a temática do caso principal.” **(32) Pedro Silva**

“por vezes há tantos mini-casos com tão extensas informações que torna-se difícil seleccioná-la.” **(36) Sandra Santos**

“o facto de alguns temas terem demasiados mini-casos, dificultam a compreensão, é difícil conseguir perceber e ler todos.” **(37) Catarina Oliveira**

“confesso que por vezes me perdi nos mini-casos, pois a certa altura não me lembrava se continuava no mesmo caso, ou se já tinha mudado. A temática de alguns mini-casos, era muito semelhante à de outros casos” **(38) Ângela Gago**

“some cases have little bit more mini-case, it was for me confusing (sometimes). For example there were some mini-cases which said almost the same thing in different ways and I think it is not necessary.” **(39) Katerina Klugova**

“tal como referi anteriormente, demasiados mini-casos não dificultam a compreensão, mas com menos mini-casos penso que a compreensão do assunto seria atingido.” **(45) Pedro Marreiros**

Resumo dos aspectos destacados pelos alunos:

Alguns mini-casos repetem a informação

O elevado nº de mini-casos:

Leva a que os alunos não leiam os textos todos

- não ajuda a compreensão das temáticas

O elevado nº de mini-casos e a sua extensão torna difícil selecionar a informação.

Por vezes, não seriam necessários tantos mini-casos para se conseguir uma boa compreensão dos temas.

Justificações para a escolha da hipótese c) alguns casos poderiam ter mais mini-casos....

“Houve alguns temas que não compreendi totalmente.” **(29) Carla Cardoso**

“I think the mini-cases are OK.” **(40) Lucia Cobo Esta participante também assinalou a hipótese a)**

“if I have to read too many articles then I cannot remember everything. I always try to find the most important information. But if there is too much , then it is not work” **(43) Joanna Grzybowska**

“there were many mini-cases, but it wasn't too hard to know how works the structure.” **(44) Teresa Roszak. esta participante também assinalou a hipótese a)**

Pergunta 3 - Opinião sobre as sequências

Justificação da escolha da opção a) Facilitam a compreensão dos temas

“ao fazer os trabalhos, a divisão facilitou a procura do assunto pretendido, apesar de, como já referi, se repetirem certos aspectos” **(26) Joana Henrique**

“cada mini-caso está bem inserido em cada caso, de forma a organizar melhor os diferentes tópicos.” **(27) Joana Perez**

“a informação das sequências permite uma melhor compreensão dos textos.” **(28) Márcia Santos**

“as sequências foram determinantes para perceber o documento” **(29) Carla Cardoso**

“este processo é bastante útil, pois permite realmente perceber o encadeamento das ideias e dos conteúdos que estão, na sua totalidade, proximamente relacionados.” **(30) Márcia Nunes**

“porque permite uma organização dos casos e respectivos mini-casos” **(31) Hugo Pereira**

“concordo com a existência destas sequências, pois sistematizam algumas temáticas abordadas nos casos e mini-casos.” **(32) Pedro Silva**

“a organização temática dos mini-casos é bastante útil para associação e compreensão dos textos” **(33) Catarina Góis**

“as sequências são uma maneira mais simples de organizar os mini-casos” **(34) Inês Calhais**

“estas sequências ajudaram-me a compreender as interligações dos mini-casos, facilitando a compreensão.” **(36) Sandra Santos**

“depending on what you are looking for, you can go through the sequences or the cases. It is a good idea and helps to order the information thematically.” **(41) David Elizalde**

“I think that the sequences help to understand better the cases, because the case explains generally and the sequences more in depth.” **(42) Carlos Garcia**

“if there are several common mini-cases in the different cases, it’s good that they are joined. It’s easier to find the similar mini-cases.” **(44) Teresa Roszak, esta participante assinalou também a hipótese d).**

“as sequências juntam os textos sobre determinado tema, o que, na minha opinião, facilitam a compreensão desse mesmo tema, uma vez que são textos diretamente relacionados.” **(45) Pedro Marreiros**

“penso que a organização das sequências facilita o acesso aos mini-casos, pois através desta separação podemos identificá-los pela sua diferenciação.” **(46) Daniel Lopes**

Resumo dos aspectos destacados pelos alunos:

As sequências,

Ajudam a compreender a interligação dos mini-casos.

- ajudam a compreensão e a identificação dos temas
- ajudam a compreender os conteúdos que de outra forma estão dispersos.

Justificação da opção c) São apenas uma repetição.....

“considero as sequências uma espécie de redundância” **(38) Ângela Gago**

“for me is not that important the organization of the document. Sequences are just repetition to me.” **(39) Katerina Klugova**

“I think that the sequences are useless, because the texts are the same. In my opinion, the cases are better organized.” **(40) Lucia Cobo**

“some sequences are repetition but not everything. Some information. Sometimes it was boring.” **(43) Joanna Grzybowska**

Justificação para a escolha da opção d) Gostaria que a plataforma pudesse criar outras sequências....

“seria um modo de aprendizagem que nos dava acesso a temas que por vezes não sabemos onde encontrar.” **(24) Belmira Sança**

“para o último trabalho, as sequências foram boas, ajudaram, mas para os outros trabalhos não recorri a estas, senão ficava confusa” **(25) Vanessa de Burgo**

“if there are several common mini-cases in the different cases, it’s good that they are joined. It’s easier to find the similar mini-cases.” **(44) Teresa Roszak, esta participante assinalou também a hipótese a).**

Pergunta 4 – Opinião sobre os recursos associados aos mini-casos

Justificação para a escolha da opção a) ajudam a compreender os textos.....(todos os alunos escolheram esta opção)

“são uma informação complementar para uma melhor compreensão do todo” **(24) Belmira Sança**

“alguns dos recursos ajudaram a compreender os casos, como no caso da Shirley Valentine.” **(25) Vanessa de Burgo**

“Eu penso que os excertos dos filmes apresentados nos deram conta daquelas realidades e ajudaram a compreender melhor a informação.” **(26) Joana Henrique**

“mais do que a informação escrita, os elementos audiovisuais são determinantes para a compreensão de cada mini-caso.” **(27) Joana Perez**

“facilitam a compreensão dos temas porque muitas vezes torna-se cansativo ler toda a informação e vemos a imagem e retemos alguma coisa.” **(28) Márcia Santos**

“exemplificam e explicitam melhor os objectivos ou o tema” **(29) Carla Cardoso**

“recursos explicativos e de complemento são sempre necessários e úteis para o entendimento de determinada realidade. A variedade desses mesmos recursos só vem contribuir mais positivamente para uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos apresentados.” **(30) Márcia Nunes**

“ajudam a compreender melhor na medida em que exemplificam o assunto tratado”.**(31) Hugo Pereira**

“os vídeos, imagens e outros textos complementares ajudaram-me a compreender os mini-casos.” **(32) Pedro Silva**

“são um complemento que ajuda bastante na compreensão dos mini-casos” **(33) Catarina Góis**

“os recursos são uma mais valia para o melhor entendimento dos tópicos, pois ilustram e simplificam o que está escrito no texto.” **(34) Inês Calhais**

“consegue dar mais dinâmica ao projecto” **(35) Joana Varela**

“são um bom suplemento à informação já existente” **(36) Sandra Santos**

“os vídeos ajudam-nos a ter uma maior percepção do tema”.**(37) Catarina Oliveira**

“de facto, é um modo de exemplificar o que é dito nos documentos escritos e um modo de tornar a plataforma mais interactiva e atractiva.”**(38) Ângela Gago**

“pictures, vídeos and texts are really Great and they helped to understand the situation.” **(39) Katerina Klugova**

“they help the comprehension of course. Images and documents always help.” **(40) Lucia Cobo**

“ some resources are uncomfortable as you need to open a wordprocessor to see them.” **(41) David Elizalde**

“the videos, text and pictures are very important in my opinion, because when I read a lot of documents, I need to change for don't end bored, so if I have anything different to the text I can continue more time, moreover the resources help to understand better.” **(42) Carlos Garcia**

“pictures and videos are always helpful. I can learn more and I can remember more information if I can see something. I like when I can use my imagination.”**(43) Joanna Grzybowska)**

“the resources help to understand the texts. I can compare both of them and have a better knowledge. It was like a break between reading, so it was good.” **(44) Teresa Roszak**

“porque por vezes podemos não compreender determinada conotação só visualizando os textos. Neste caso as imagens e vídeos associados permitem uma melhor compreensão do assunto.” **(45) Pedro Marreiros**

“penso que ajudam a compreender o texto e ajudam à compreensão pois funciona como informação adicional bem como suporte aos textos.”
(46) Daniel Lopes

Pergunta 5 – Contributo do tipo de recurso para a compreensão dos textos

g) os cartoons

h) as fotografias

i) os gráficos

j) os mapas

k) os textos complementaes

l) os vídeos

Relativamente aos vídeos –

“os vídeos tornavam a informação mais compreensível e “dinâmica””. **(25)**

Vanessa de Burgo

“os vídeos captam mais a atenção e, no meu caso são mais interessantes.” **(27) Joana Perez**

“porque é muito interactivo” **(29) Carla Cardoso**

“este tipo de recursos multimédia são passíveis de chamar mais a atenção e de “ensinar” algo de forma mais subtil e descontraída sem perderem, porém, o seu carácter pedagógico” **(30) Márcia Nunes**

“porque é mais interactivo e atractivo” **(31) Hugo Pereira**

“os vídeos foram o instrumento complementar que mais me ajudou na compreensão dos textos, devido à entoação das personagens, por exemplo em alguns mini-casos” **(32) Pedro Silva**

“são recursos que clarificam a ideia principal do texto” **(33) Catarina Góis**

“é mais fácil quando temos a imagem e o som recriando a informação”
(36) Sandra Santos

“vídeos were funny, very easily to understand and described the topic really well.” **(39) Katerina Klugova**

“ the cartoons and the videos helpthe most because some mini-cases are very long and images and videos are funnier. You disconnect and at the same time you learn.” **(40) Lucia Cobo**

““an image is more useful than a 1000 words text”. Vídeos were very clear and the statistics were so interesting and helpful. **(41) David Elizalde**

“yes they are very useful and they associate to the mini-cases. It’s important.” **(43) Joanna Grzybowska**

“penso que estas duas opções complementam-se simultaneamente. O que por vezes poderá não ser compreendido nos textos, pode ser compreendido nos vídeos e vice-versa.” **(45) Pedro Marreiros**

“os vídeos mais o suporte visual preenche melhor as lacunas que poderão ficar mmenos preenchidas pela leitura dos casos.” **(46) Daniel Lopes**

Relativamente aos cartoons –

“porque é mais interactivo e atractivo” **(31) Hugo Pereira**

“ the cartoons and the videos help the most because some mini-cases are very long and images and videos are funnier. You disconnect and at the same time you learn.” **(40) Lucia Cobo**

““an image is more useful than a 1000 words text”. Videos were very clear and the statistics were so interesting and helpful. **(41) David Elizalde**

Relativamente aos mapas –

“porque nos dão uma perspectiva geográfica do país” **(24) Belmira Sança**

“para perceber a geografia” **(29) Carla Cardoso**

Relativamente aos textos complementares-

“porque desenvolvem o tema principal” **(24) Belmira Sança**

“são recursos que clarificam a ideia principal do texto” **(33) Catarina Góis**

“penso que estas duas opções complementam-se simultaneamente. O que por vezes poderá não ser compreendido nos textos, pode ser compreendido nos vídeos e vice-versa.” **(45) Pedro Marreiros**

Relativamente aos gráficos –

““an image is more useful than a 1000 words text”. Videos were very clear and the statistics were so interesting and helpful. **(41) David Elizalde**

Relativamente às fotografias

“porque ilustram a realidade do país” **(24) Belmira Sança**

“porque as fotos facilitam sempre a compreensão dos textos.” **(28) Márcia Santos**

“porque ilustra o que está no texto de uma maneira mais simples” **(34) Inês Calhias**

““an image is more useful than a 1000 words text”. Videos were very clear and the statistics were so interesting and helpful. **(41) David Elizalde**

“yes they are very useful and they associate to the mini-cases. It’s important.” **(43) Joanna Grzybowska**

Relativamente aos recursos visuais no global –

“in my opinion all help a lot, but you need to choose the best in each case.” **(42) Carlos Garcia**

“the most interesting were videos, cartoons, and pictures. Maybe because it was the easiest way to understand the topic.” **(44) Teresa Roszak**

Pergunta 6 – Opinião sobre a secção Descrição

Hipótese a) ajuda a compreender o tipo de texto

“é um bom sumário do texto” **(25) Vanessa de Burgo**

“nos mini-casos a secção descrição dava-nos uma ideia do texto, e servia como uma espécie de introdução.” **(26) Joana Henrique**

“esta secção impede que eu demore muito tempo a encontrar a informação que procuro.” **(27) Joana Perez**

“não dei muita atenção a estas secções mas certamente complementam” **(28) Márcia Santos**

“acho que foram importantes ajudam sempre a perceber melhor.” **(29)**

Carla Cardoso

“este tipo de informação adicional mostra-se pertinente e objectiva” **(30)**

Márcia Nunes

“porque nos dá indicações para o tipo de texto que estamos a ler.” **(31)**

Hugo Pereira

“a descrição ajuda-nos a compreender o que vamos ler no texto e assim ajuda-nos posteriormente a elaborar a actividade.” **(32) Pedro Silva**

“ajuda a situar os excertos para uma melhor compreensão.” **(33) Catarina**

Góis

“é uma espécie de resumo para percebermos o documento caso a leitura do mesmo não seja clara.” **(34) Inês Calhias**

“Foi uma grande ajuda para o conhecimento geral dos textos.” **(35) Joana**

Varela

“É como um sumário do que se vai ler” **(36) Sandra Santos**

“you can make an idea of what you are going to read.” **(41) David Elizalde**

“the sections help a little but if they are more complete, I think that is better.” **(42) Carlos Garcia.** o participante assinalou também a hipótese c)

“I don't have any comments . In this case, everything is OK.” **(43) Joanna**

Grzybowska

“it was helpful before start the reading. I could have some idea about the text and I had some expectations.” **(44) Teresa Roszak**

“julgo que a descrição podia ser só um pouco mais expositiva, de modo a contextualizar por completo os casos a que se refer, mas ajuda muito a complementar a informação.” **(46) Daniel Lopes**

Hipótese b) Não é muito relevante

“no meu caso não foi muito relevante, mas nalguns casos podia levar a uma melhor compreensão dos textos.” **(24) Belmira Sança**

“tal como em relação às sequências, achei esta sub-parte redundante.”

(38) Ângela Gago

“I didn't read the descriptions.” **(40) Lucia Cobo**

“por serem demasiado curtos, penso que não vêm fornecer mais informação do que aquela que já se encontra nos textos.” **(45) Pedro Marreiros**

Hipótese c) podia conter informação mais desenvolvida

“I didn’t find description in all cases. I think it should be in all mini-cases. For example if you are looking for some information, it is much easier to read first “description” to know what is the text about than to read all the text.” **(39) Katerina Klugova**

Katerina Klugova

“the sections help a little but if they are more complete, I think that is better.” **(42) Carlos Garcia.** o participante assinalou também a hipótese a)

Pergunta 7 – Opinião sobre a secção contexto-

Hipótese a) ajuda

“o contexto era a secção que mais ajudava a entender o texto, pois dava-nos um aspecto mais geral do mundo onde se enquadram os mini-casos.” **(26) Joana Henrique**

“ajuda a enquadrar os temas relacionados com os temas tratados, serve de complemento.” **(28) Márcia Santos**

“visto que estamos a falar de outro país convém algum enquadramento.”

(29) Carla Cardoso

“este tipo de informação adicional mostra-se pertinente e objectivo.” **(30)**

Márcia Nunes

“porque nos dá o contexto do mini-caso e assim ter uma melhor percepção do assunto.” **(31) Hugo Pereira**

“é importante haver um contexto para que percebamos melhor aquilo que temos que fazer na actividade proposta.” **(32) Pedro Silva**

“de certa forma, permite que o texto apresentado esteja enquadrado num tempo, o que vai ajudar na percepção do texto por parte de quem lê.” **(34) Inês Calhias**

“Bom. Uma contextualização é sempre importante.” **(36) Sandra Santos**

“they are really useful to understand some key words in the text.” **(40) Lucia Cobo**

“It helps to understand the type of text but in any case should be more complete.” **(42) Carlos Garcia**

“I don’t have any comments. Ok.” **(43) Joanna Grzybowska**

“there were the additional informations. They helped me to understand better the text.” **(44) Teresa Roszak**

“a escolha justifica-se por si própria. Uma vez que apresenta informação complementar, ajuda a enquadrar o texto.” **(45) Pedro Marreiros**

“pela mesma razão que a descrição, a secção do contexto deixa-nos interiorizar melhor o tema abordado por cada mini-caso.” **(46) Daniel Lopes.**

Hipótese b) Não é muito relevante

“no meu caso não foi relevante embora possa ajudar na compreensão.”

(24) Belmira Sança

“não costumava prestar muita atenção a esta secção.” **(25) Vanessa De Burgo**

“no meu caso não prestei muita atenção a esta secção e não me fez diferença” **(27) Joana Perez**

Hipótese c) podia conter informação mais desenvolvida

“If I remember well, I found “context” in very few mini-cases. Actually, till now I don’t understand well what is it about.” **(39) Katerina Klugova**

“It was no much helpful for me.” **(41) David Elizalde**

Pergunta 8 – Actividades

Hipótese a) orienta o modo como lemos o texto

“ao ler esta secção senti-me mais orientada para cada caso/mini-caso.”

(27) Joana Perez

“e mais uma vez ajudam a compreender os textos.” **(28) Márcia Santos**

“lemos o texto no sentido de encontrar as respostas.” **(29) Carla Cardoso**

“ajuda-nos a perceber o que é mais importante” **(36) Sandra Santos**

“you read the text in a different way if you have to do some activities, because you focus on the answers.” **(40) Lucia Cobo**

“in my opinion, if you have to do any activity, you need the section activities because you need anything that explain you tour exercise.”

(42) Carlos Garcia

“the activities showed me what I should expect and what I should focus on.” **(44) Teresa Roszak**

Hipótese b) chama a atenção para aspectos que ajudam a compreender os textos

“ao lermos o texto, podemos não prestar a atenção desejada a determinados assuntos. Com as actividades passamos a dar importância a assuntos que possam ter ficado despercebidos.” **(24) Belmira Sança**

“a secção actividades foca os pontos centrais do texto”. **(25) Vanessa de Burgo**

“estas questões salientavam os pontos mais importantes do texto.” **(26) Joana Henrique**

“este tipo de informação adicional mostra-se pertinente e objectivo.” **(30) Márcia Nunes**

“porque faz com que tenhamos de ler o texto mais vezes e assim compreender a informação. Para além disso, chama-nos à atenção para certos aspectos que nos podem ter escapado ao ler.” **(31) Hugo Pereira**

“as actividades contêm tópicos e perguntas que nos ajudam a compreender melhor o texto respectivo.” **(32) Pedro Silva**

“mostram-nos aspectos relevantes do texto.” **(33) Catarina Góis**

“é uma importante secção pois permite que abordemos o texto de acordo com um objectivo.” **(34) Inês Calhias**

“além de ser um incentivo à compreensão dos textos, chama de facto a atenção para certos aspectos que podíamos ou não ter reparado até aí.” **(38) Ângela Gago**

“although I read the text and I understood it well is everytime better for me (to remember it) work with the text(talk about it, write about it ...etc). The section “activities” helps me to remember the main point of the article.”

(39) Katerina Klugova

“julgo que as questões são pertinentes e focam os aspectos mais importantes dos textos.” **(46) Daniel Lopes**

Hipótese c) não é muito relevante

“I do not think they were very useful for the comprehension of the texts.”

(41) David Elizalde

“escolhi esta opção porque foram muito poucas as vezes que utilize a secção de actividades e não foi por isso que tive dificuldades na compreensão do texto.” **(45) Pedro Marreiros**

Hipótese d) podia conter informação mais desenvolvida

“I think there should be more information. They could be more helpful. “

(43) Joanna Grzybowska

Pergunta 9 Importância da indexação dos temas nos textos dos mini-casos

Hipótese a) ajuda a compreender o texto

“são informações complementares, que nos dão mais informação, enriquece o nosso saber.” **(24) Belmira Sança**

“o facto dos temas estarem todos relacionados e se seguirem mostra-nos o todo.” **(26) Joana Henrique**

“ao ler esta secção senti-me mais orientada para cada caso/mini-caso” **(27) Joana Perez**

“ ajuda a compreender os temas” **(28) Márcia Santos**

“ mostra-nos os vários aspetos da questão” **(29) Carla Cardoso**

“ajuda a assimilar a clara relação entre os conteúdos” **(30) Márcia Nunes**

“porque exemplificam os temas abordados, fazendo com que se compreenda melhor o tema.” **(31) Hugo Pereira**

“descreve qual o tópico principal do texto, o que vai permitir uma melhor percepção do mesmo.” **(34) Inês Calhias**

“mais uma vez ajuda-nos a relacionar os temas”. **(36) Sandra Santos**

“ajuda bastante.” **(38) Ângela Gago**

“Is necessary to understand better the topic of the text.” **(42) Carlos Garcia**

“they are related. Themes and mini-cases helped me both.” **(43) Joanna Grzybowska**

“It was a good way to find the common mini-cases. It showed me what I have to see more and what is important in this topic too.” **(44) Teresa Roszak**

“ao vermos a forma como os textos estão organizados, temos logo à partida uma ideia geral sobre o assunto que é referenciado.” **(45) Pedro Marreiros**

“como funciona como informação adicional, ajuda muito a uma melhor compreensão dos textos dos mini-casos.” **(46) Daniel Lopes**

Hipótese b) não é muito relevante

“esta associação só foi relevante no último trabalho.” **(25) Vanessa de Burgo**

“acho que não é muito importante a indexação/associação dos temas nos textos dos mini-casos” **(32) Pedro Silva**

“ I never used links to “similar” topics. As I wrote already one time, for is not important the organization of the text, I just need the text and I can find useful informations.” **(39) Katerina Klugova**

“I think the organization, cases, mini-cases is OK.” **(40) Lucia Cobo**

Pergunta 10 – Importância dos comentários temáticos

Hipótese a) ajudam a compreender o texto

“por vezes, só a leitura do mini-caso não me era suficiente para compreender o tema. Os comentários temáticos vinham completar o meu raciocínio.” **(27) Joana Perez**

“servem de complementos” **(28) Márcia Santos**

“é sempre mais uma ajuda.” **(29) Carla Cardoso**

“interligam com qualidade a informação apresentada.” **(30) Márcia Nunes**

“porque facilitam a compreensão do texto e seu respectivo tema.” **(31) Hugo Pereira**

“in general, I think the comments are ok.” **(39) Katerina Klugova**

“they are very useful to understand the texts.” **(40) Lucia Cobo**

“I think that also help to understand the text, either document more help us.” **(42) Carlos Garcia**

“it was good to know the different opinion” **(44) Teresa Roszak**

Hipótese b) não são relevantes

“no meu caso não foram relevantes” **(24) Belmira Sança**

“não dei muita importância aos comentários.” **(32) Pedro Silva**

“I didn’t use them so much,” (41) David Elizalde

“they are relevant.” (43) Joanna Grzybowska

“foi um aspecto ao qual não dei grande importância” (45) Pedro Marreiros

Pergunta 11 – opinião sobre a navegação no hiperdocumento

Hipótese a) navego facilmente

“com o passar dos tempos torna-se fácil aceder ao hiperdocumento, uma pessoa habitua-se. Contudo, no início era um pouco confuso.” (25)

Vanessa de Burgo

“quando queria voltar ao caso principal de cada mini-caso tinha de voltar ao início da página” (27) Joana Perez

“está muito bem e facilita a procura de informação.” (28) Márcia Santos

“naveguei com facilidade.” (29) Carla Cardoso

“o hiperdocumento é de fácil navegação e a sua estrutura facilmente perceptível.” (30) Márcia Nunes

“acho que o híper-documento está bem estruturado e é fácil navegar no mesmo.” (31) Hugo Pereira

“é fácil navegar, pois está tudo bem esquematizado.” (32) Pedro Silva

“está bem estruturado e ajuda na navegação pelo site.” (33) Catarina Góis

“acho que o hiperdocumento está bem organizado e a navegação do mesmo é bastante simples.” (34) Inês Calhias

“considero o projecto muito bem organizado e estruturado na plataforma, é muito explícito.” (38) Ângela Gago

“as I said before, you have to spend a little time to get familiar with the application and then you can manage it easily.” (41) David Elizalde

“I navigate for the platform very good and is very easy.” (42) Carlos Garcia

“it was quite easy to know how to move.” (44) Teresa Roszak

“penso que é uma navegação direta e de fácil acesso, permitindo ao usuário saber sempre em que secção está.” (45) Pedro Marreiros

“na minha opinião, a separação dos mini-casos está bem feita, o que facilita a navegação pela hiperligações, ajudada também por tópicos bem expostos”.(46) Daniel Lopes

hipótese b) fico um pouco confuso(a)

“If I am honest I really don’t know. The confusion was only at the beginning, after that it was ok. (39) Katerina Klugova

hipótese c) se fosse possível gostaria de alterar o modo de navegação do hiperdocumento

“uma diminuição no nº de mini-casos devido à repetição de assuntos.” (26) Joana Henrique esta participante assinalou também a hipótese a)

"I'de like to change navigation and readability. There is too many information and sometimes I am lost. I have to find important information fast and sometimes it is impossible." **(43) Joanna Grzybowska**

" uma seta para retroceder sem ter de voltar ao início." **(27) Joana Perez. esta participante assinalou também a hipótese a)**

"I will eliminate the sequences. They are useless in order to understand the texts you get lost. **(40) Lucia Cobo . esta participante assinalou também a hipótese a)**

"it logs out in few minutes and that is annoying." **(41) Davd Elizalde. este participante assinalou também a hipótese a)**

Pergunta 12 – Opinião sobre o contributo do estudo do hiperdocumento para desenvolver o conhecimento sobre aspectos da sociedade e cultura britânicas da actualidade.

d) Sim (23 respostas)

"porque em relação a assuntos que desconhecia aprendi mais sobre a sociedade do U.K., as suas origens e referencias." **(24) Belmira Sança**

"aprendi bastante sobre a sociedade e cultura britânica actual, desde a geografia às atitudes." **(25) Vanessa de Burgo**

"tendo em conta que certos aspectos dos textos me eram completamente desconhecidos." **(26) Joana Henrique**

"fiquei a saber muito mais sobre a sociedade Britânica, inclusive temas que pensava serem o oposto." **(27) Joana Perez**

"sem dúvida, tive acesso a informação da sociedade britânica." **(28) Márcia Santos**

"temos uma ideia muito mais consciente do que realmente é a sociedade britânica" **(29) Carla Cardoso**

"sem dúvida que sim. As formas variadas e a informação apresentada foram pertinentes para o expandir dos meus conhecimentos sobre aspectos da sociedade e cultura britânicas nossas contemporâneas." **(30) Márcia Nunes**

"porque me mostraram outro lado da cultura britânica que desconhecia e fiquei a saber mais um pouco do que já conhecia da cultura britânica." **(31) Hugo Pereira**

"sim, pois através dos textos e elementos complementares aprendi acerca de alguns aspectos da sociedade e cultura britânicas que desconhecia." **(32) Pedro Silva**

"sim uma vez que eram documentos bastante completos." **(33) Catarina Góis**

"alargaram o meu conhecimento sobre a grã-bretanha e sobre os britânicos, pois havia aspectos que desconhecia." **(34) Inês Calhais**

"o conhecimento sobre a sociedade e cultura britânicas aumentou. Passei a conhecer modos de vida, tradições..." **(35) Joana Varela**

“penso que sim, auxiliaram-me em vários aspectos e aprendi muito (que não sabia)”. **(36) Sandra Santos**

“sim, de todo. Adquiri muitos conhecimentos através destes documentos.” **(37) Catarina Oliveira**

“sim, imenso. Aprendi muita coisa que não sabia sobre a sociedade e cultura britânicas e a informação é muito útil.” **(38) Ângela Gago**

“definitely YES. I thought I knew about the United Kingdom many things but I didn't realized it's not so much.” **(39) Katerina Klugova**

“of course it helps to understand. There were a lot of things I did not know about the British culture. I have never lived there so, for me, they are really useful.” **(40) Lucia Cobo**

“of course. It has lot of information and having to read it and repeat it makes you understand and learn many thing.” **(41) David Elizalde**

“Yes, of course. Now I know a lot of things more about the British culture.” **(42) Carlos Garcia**

“Yes, This hyperdocument and other tasks are good and curious. I know now a lot of things about living in Britain and about British.” **(43) Joana Grzybowska**

“Yes, I learned many things after I read all of the texts. It was interesting.” **(44) Teresa Roszak**

“sem dúvida. Eu já tenho contacto com pessoas britânicas desde os meus 14 anos e mesmo assim, com este estudo, fiquei a saber de pormenores sobre essas mesmas pessoas que eu nem fazia a mínima ideia.” **(45) Pedro Marreiros**

“sim, de certeza que sim, pois a apresentação da cultura britânica neste hiperdocumento é feita de um modo leve, expressiva, bem explicada e até mesmo apelativa.” **(46) Daniel Lopes**

e) Sim, mas... (0 respostas)

f) Não (0 resposta)

Pergunta 13 – Sugestões relativas ao hiperdocumento

- Utilização de textos menos complexos e longos atendendo aos alunos com um nível de inglês mais baixo. **(44 - Teresa Roszak)**

- inclusão de um glossário com os termos mais difíceis dos textos **(44-Teresa Roszak)**

- facilitar o acesso ao hiperdocumento para os utilizadores não se sentirem confusos nas primeiras vezes que acedem. **(25) Vanessa de Burgo**

- relativamente aos temas, abordar as diferentes culturas que estão integradas na sociedade e o modo como eles vivem – **(24) Belmira Sança**

-deveria haver mais vídeos e actividades a eles associadas. **(27) Joana Perez**

- completar todas as descrições em todos os mini-casos. Seria bom se houvesse mais vídeos e imagens. No fim deveria haver indicação de onde procurar mais informação sobre cada tópico. **(39) Katerina Klugova**

- mais vídeos e imagens **(43) Joanna Grzybowska**

- Algumas palavras, especialmente as difíceis deviam estar sublinhadas, destacadas **(43) Joanna Grzybowska**

- manter a estrutura porque permite um bom entendimento e navegação do hiperdocumento. Manter as actividades porque ajudam a compreender melhor os tópicos abordados. **(34) Inês Calhais**

Pergunta 14 – Considera útil o acesso a outros hiperdocumentos...

d) Sim (12 respostas)

“Exs. História, comunicação áudio-visual, informática. Seriam um modo de aprendizagem onde teríamos temas mais alargados, e questões para testarmos o nosso nível de conhecimentos.” **(24) Belmira Sança**

“para facilitar a procura de informação nas mais diversas disciplinas.” **(28) Márcia Santos**

“quanto maior for a quantidade e variedade de tipos de informação, mais fácil se torna assimilar a informação pretendida. Tudo isto com maior qualidade como é óbvio.” **(30) Márcia Nunes**

“porque é uma forma de professor e aluno trabalharem fora do horário de aulas.” **(31) Hugo Pereira**

“é importante a existência destes hiperdocumentos, pois ajuda-nos a compreender melhor os assuntos e temáticas das disciplinas.” **(32) Pedro Silva**

“seriam uma grande ajuda para complementar o estudo.” **(33) Catarina Góis**

“ajudaria-nos!!! Facilitaria a aprendizagem. **(36) Sandra Santos**

“I like to know more informations from many topics. I think it would be nice to have access also to other topics.” **(39) Katerina Klugova**

“this kind of resources are nice not to give a full lesson, but to give more resources and more specific data to learn more and understand better the lesson.” **(41) David Elizalde**

“yes, it is useful if those documents help us to understand better the cases.” **(42) Carlos Garcia**

“I think it can be helpful for someone who wants to find another information.” **(43) Joanna Grzybowska**

“pois ajudam a uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos que se estudam e em todos os seus âmbitos.” **(46) Daniel Lopes**

e) Não (0 respostas)

f) Depende (5 respostas)

“nem todos os assuntos podem ser compreendidos através da compreensão de textos e outros elementos, sendo necessária alguma orientação.” **(27) Joana Perez**

“algumas disciplinas pode ajudar, outras não será necessário.” **(29) Carla Cardoso**

“depende dos temas e das disciplinas, mas de certa forma ajuda para o melhor entendimento de certas temáticas.” **(34) Inês Calhais**

“penso que é sempre útil mas depende das disciplinas. Existem umas mais práticas em que estes documentos seriam uma perda de tempo.”

(38) Ângela Gago

“depende do tipo de disciplinas. Como neste caso, se forem disciplinas de línguas estrangeiras, ou disciplinas que abordem um assunto com o qual não estamos minimamente cientes do que se trata, penso que é uma mais valia.” **(45) Pedro Marreiros**

Anexo XIII – Cruzamento dos resultados dos questionários de opinião com características dos participantes

Cruzamento Opinião versus Leitor
Tabela

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Como considera a estrutura e organização deste documento	Facilitam a compreensão dos textos e dos temas	9	69,2%	4	40,0%	15	93,8%	6	85,7%
	Nem facilitam, nem dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	2	20,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	O hiperdocumento é demasiado complexo e longo	4	30,8%	4	40,0%	1	6,3%	1	14,3%
	Total	13	100,0%	10	100,0%	16	100,0%	7	100,0%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	O número é adequado	8	61,5%	1	10,0%	8	50,0%	5	71,4%
	Há demasiados mini-casos	5	38,5%	9	90,0%	5	31,3%	2	28,6%
	Alguns casos poderiam ter mais mini-casos	0	0,0%	0	0,0%	3	18,8%	0	0,0%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Qual a sua opinião sobre as sequências	Facilitam a compreensão	8	61,5%	8	80,0%	9	56,3%	7	100,0%
	Confusas e não ajudam a compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	São apenas uma repetição	3	23,1%	1	10,0%	4	25,0%	0	0,0%
	Gostaria que a plataforma pudesse criar sequências	2	15,4%	1	10,0%	3	18,8%	0	0,0%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Ajudam a compreender os textos dos mini-casos		13	100,0%	10	100,0%	16	100,0%	7	100,0%
Como considera os recursos associados aos mini casos	Não acrescentam nada à compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Constituem um factor de distração	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Os cartoons	Sim	2	15,4%	2	20,0%	3	18,8%	3	42,9%
	Não	11	84,6%	8	80,0%	13	81,3%	4	57,1%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
As fotografias	Sim	5	38,5%	3	30,0%	6	37,5%	2	28,6%
	Não	8	61,5%	7	70,0%	10	62,5%	5	71,4%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
		Os gráficos com informação estatística	Sim	6	46,2%	2	20,0%	2	12,5%
	Não	7	53,8%	8	80,0%	14	87,5%	6	85,7%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
		Os mapas	Sim	7	53,8%	4	40,0%	3	18,8%
	Não	6	46,2%	6	60,0%	13	81,3%	5	71,4%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
		Os textos complementares	Sim	6	46,2%	3	30,0%	2	12,5%
	Não	7	53,8%	7	70,0%	14	87,5%	4	57,1%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
		Os vídeos	Sim	7	53,8%	7	70,0%	13	81,3%
	Não	6	46,2%	3	30,0%	3	18,8%	0	0,0%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Qual a sua opinião sobre a secção	Ajuda a compreender o tipo de texto	9	69,2%	6	60,0%	11	68,8%	6	85,7%
	Não é muito relevante	1	7,7%	2	20,0%	4	25,0%	0	0,0%
	Descrição Podia conter informação mais desenvolvida	3	23,1%	2	20,0%	1	6,3%	1	14,3%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Qual a sua opinião sobre a secção	Ajuda a enquadrar o tipo de texto	10	76,9%	8	80,0%	11	68,8%	7	100,0%
	Não é muito relevante	1	7,7%	1	10,0%	3	18,8%	0	0,0%
	Contexto Podia conter informação mais desenvolvida	2	15,4%	1	10,0%	2	12,5%	0	0,0%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Orientam o modo como lemos o texto	4	36,4%	2	22,2%	5	33,3%	3	50,0%
	Chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender o texto	4	36,4%	6	66,7%	6	40,0%	3	50,0%
	Não é muito relevante	1	9,1%	1	11,1%	3	20,0%	0	0,0%
	Podia conter informação mais desenvolvida	2	18,2%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Ajuda a compreender o texto e os temas	10	83,3%	7	77,8%	12	75,0%	5	71,4%
	Não é muito relevante	2	16,7%	2	22,2%	4	25,0%	2	28,6%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Qual a sua opinião sobre os comentários	Ajuda a compreender o texto e os temas	4	36,4%	7	70,0%	11	78,6%	5	83,3%
	Não são muito relevantes	7	63,6%	3	30,0%	3	21,4%	1	16,7%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Navego facilmente	11	84,6%	9	90,0%	12	75,0%	7	100,0%
	Fico bastante confuso(a)	1	7,7%	1	10,0%	1	6,3%	0	0,0%
	Fico completamente perdido(a)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Gostaria de ver alterações no modo de navegar?	1	7,7%	0	0,0%	3	18,8%	0	0,0%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Costuma ler textos em Inglês				Costuma ler textos em Inglês			
		Sim		Não		Sim		Não	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Considera útil o	Sim	5	38,5%	5	50,0%	10	66,7%	7	100,0%
acesso a outros	Não	0	0,0%	1	10,0%	0	0,0%	0	0,0%
hiper-documentos	Depende	8	61,5%	4	40,0%	5	33,3%	0	0,0%

Qui-quadrado

Pearson Chi-Square Tests

		Ano_2	
		2008	2009
Como considera a estrutura e organização deste documento	Chi-square	3,593	,396
	df	2	1
	Sig.	,166 ^{a,b}	,529 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	Chi-square	6,303	1,720
	df	1	2
	Sig.	,012 ^{a,*}	,423 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre as sequências	Chi-square	,958	4,402
	df	2	2
	Sig.	,619 ^a	,111 ^{a,b}
Como considera os recursos associados aos mini casos	Chi-square	.	.
	df	.	.
	Sig.	.	.
Os cartoons	Chi-square	,084	1,468
	df	1	1
	Sig.	,772 ^a	,226 ^a
As fotografias	Chi-square	,178	,171
	df	1	1
	Sig.	,673 ^a	,679 ^a
Os gráficos com informação estatística	Chi-square	1,704	,014
	df	1	1
	Sig.	,192 ^a	,907 ^{a,b}
Os mapas	Chi-square	,434	,276
	df	1	1

	Sig.	,510 ^a	,599 ^a
Os textos complementares	Chi-square	,619	2,638
	df	1	1
	Sig.	,431 ^a	,104 ^a
Os vídeos	Chi-square	,619	1,509
	df	1	1
	Sig.	,431 ^a	,219 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Chi-square	,755	2,301
	df	2	2
	Sig.	,686 ^a	,316 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Chi-square	,167	2,795
	df	2	2
	Sig.	,920 ^{a,b}	,247 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Chi-square	2,896	2,013
	df	3	3
	Sig.	,408 ^{a,b}	,570 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Chi-square	,103	,032
	df	1	1
	Sig.	,748 ^a	,858 ^a
Qual a sua opinião sobre os comentários	Chi-square	2,376	,060
	df	1	1
	Sig.	,123 ^a	,807 ^a
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Chi-square	,823	2,118
	df	2	2
	Sig.	,663 ^{a,b}	,347 ^{a,b}
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Chi-square	1,976	3,020
	df	2	1
	Sig.	,372 ^{a,b}	,082 ^a

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

a. More than 20% of cells in this subtable have expected cell counts less than 5. Chi-square results may be invalid.

b. The minimum expected cell count in this subtable is less than one. Chi-square results may be invalid.

Cruzamento Opinião versus PE

Tabela

		Ano_2							
		2008				2009			
		Preferencias Epistémicas				Preferencias Epistémicas			
		Linear		Flexível		Linear		Flexível	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Como considera a estrutura e organização deste documento	Facilitam a compreensão dos textos e dos temas	7	63,6%	6	50,0%	10	90,9%	11	91,7%
	Nem facilitam, nem dificultam a compreensão dos textos e dos temas	1	9,1%	1	8,3%	0	0,0%	0	0,0%
	Dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	O hiperdocumento é demasiado complexo e longo	3	27,3%	5	41,7%	1	9,1%	1	8,3%
	Total	11	100,0%	12	100,0%	11	100,0%	12	100,0%
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	O número é adequado	5	45,5%	4	33,3%	4	36,4%	9	75,0%
	Há demasiados mini-casos	6	54,5%	8	66,7%	5	45,5%	2	16,7%
	Alguns casos poderiam ter mais mini-casos	0	0,0%	0	0,0%	2	18,2%	1	8,3%
Qual a sua opinião sobre as sequências	Facilitam a compreensão	9	81,8%	7	58,3%	7	63,6%	9	75,0%
	Confusas e não ajudam a compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

	São apenas uma repetição	1	9,1%	3	25,0%	2	18,2%	2	16,7%
	Gostaria que a plataforma pudesse criar sequências	1	9,1%	2	16,7%	2	18,2%	1	8,3%
	Ajudam a compreender os textos dos mini-casos	11	100,0%	12	100,0%	11	100,0%	12	100,0%
Como considera os recursos associados aos mini casos	Não acrescentam nada à compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Constituem um factor de distração	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Os cartoons	Sim	2	18,2%	2	16,7%	2	18,2%	4	33,3%
	Não	9	81,8%	10	83,3%	9	81,8%	8	66,7%
As fotografias	Sim	5	45,5%	3	25,0%	5	45,5%	3	25,0%
	Não	6	54,5%	9	75,0%	6	54,5%	9	75,0%
Os gráficos com informação estatística	Sim	4	36,4%	4	33,3%	1	9,1%	2	16,7%
	Não	7	63,6%	8	66,7%	10	90,9%	10	83,3%
Os mapas	Sim	4	36,4%	7	58,3%	3	27,3%	2	16,7%
	Não	7	63,6%	5	41,7%	8	72,7%	10	83,3%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Preferencias Epistémicas				Preferencias Epistémicas			
		Linear		Flexível		Linear		Flexível	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Os textos complementares	Sim	2	18,2%	7	58,3%	3	27,3%	2	16,7%
	Não	9	81,8%	5	41,7%	8	72,7%	10	83,3%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Preferencias Epistémicas				Preferencias Epistémicas			
		Linear		Flexível		Linear		Flexível	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
		Os vídeos	Sim	10	90,9%	4	33,3%	9	81,8%
	Não	1	9,1%	8	66,7%	2	18,2%	1	8,3%

Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Ajuda a compreender o tipo de texto	7	63,6%	8	66,7%	8	72,7%	9	75,0%
	Não é muito relevante	0	0,0%	3	25,0%	3	27,3%	1	8,3%
	Podia conter informação mais desenvolvida	4	36,4%	1	8,3%	0	0,0%	2	16,7%
Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Ajuda a enquadrar o tipo de texto	9	81,8%	9	75,0%	10	90,9%	8	66,7%
	Não é muito relevante	0	0,0%	2	16,7%	1	9,1%	2	16,7%
	Podia conter informação mais desenvolvida	2	18,2%	1	8,3%	0	0,0%	2	16,7%
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Orientam o modo como lemos o texto	3	30,0%	3	30,0%	4	40,0%	4	36,4%
	Chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender o texto	5	50,0%	5	50,0%	3	30,0%	6	54,5%
	Não é muito relevante	1	10,0%	1	10,0%	2	20,0%	1	9,1%
	Podia conter informação mais desenvolvida	1	10,0%	1	10,0%	1	10,0%	0	0,0%

Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Ajuda a compreender o texto e os temas	7	77,8%	10	83,3%	10	90,9%	7	58,3%
	Não é muito relevante	2	22,2%	2	16,7%	1	9,1%	5	41,7%
Qual a sua opinião sobre os comentários	Ajuda a compreender o texto e os temas	4	44,4%	7	58,3%	9	81,8%	7	77,8%
	Não são muito relevantes	5	55,6%	5	41,7%	2	18,2%	2	22,2%
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Navego facilmente	10	90,9%	10	83,3%	9	81,8%	10	83,3%
	Fico bastante confuso(a)	1	9,1%	1	8,3%	0	0,0%	1	8,3%
	Fico completamente perdido(a)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Gostaria de ver alterações no modo de navegar?	0	0,0%	1	8,3%	2	18,2%	1	8,3%
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Sim	5	45,5%	5	41,7%	9	81,8%	8	72,7%
	Não	1	9,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Depende	5	45,5%	7	58,3%	2	18,2%	3	27,3%

Qui-quadrado

Pearson Chi-Square Tests

		Ano_2	
		2008	2009
Como considera a estrutura e organização deste documento	Chi-square	,534	,004
	df	2	1
	Sig.	,765 ^{a,b}	,949 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	Chi-square	,354	3,505
	df	1	2
	Sig.	,552 ^a	,173 ^a
Qual a sua opinião sobre as sequências	Chi-square	1,543	,541

	df	2	2
	Sig.	,462 ^a	,763 ^a
Como considera os recursos associados aos mini casos	Chi-square	.	.
	df	.	.
	Sig.	.	.
Os cartoons	Chi-square	,009	,683
	df	1	1
	Sig.	,924 ^a	,408 ^a
As fotografias	Chi-square	1,059	1,059
	df	1	1
	Sig.	,304 ^a	,304 ^a
Os gráficos com informação estatística	Chi-square	,023	,290
	df	1	1
	Sig.	,879 ^a	,590 ^a
Os mapas	Chi-square	1,110	,379
	df	1	1
	Sig.	,292	,538 ^a
Os textos complementares	Chi-square	3,884	,379
	df	1	1
	Sig.	,049 ^{a,*}	,538 ^a
Os vídeos	Chi-square	7,987	,491
	df	1	1
	Sig.	,005 ^{a,*}	,484 ^a
Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Chi-square	4,832	3,021
	df	2	2
	Sig.	,089 ^a	,221 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Chi-square	2,294	2,517
	df	2	2
	Sig.	,318 ^{a,b}	,284 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Chi-square	,000	2,291
	df	3	3

	Sig.	1,000 ^{a,b}	,514 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Chi-square	,103	3,159
	df	1	1
	Sig.	,748 ^a	,076 ^a
Qual a sua opinião sobre os comentários	Chi-square	,398	,051
	df	1	1
	Sig.	,528 ^a	,822 ^a
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Chi-square	,958	1,345
	df	2	2
	Sig.	,619 ^{a,b}	,510 ^{a,b}
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Chi-square	1,292	,259
	df	2	1
	Sig.	,524 ^{a,b}	,611 ^a

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

a. More than 20% of cells in this subtable have expected cell counts less than 5. Chi-square results may be invalid.

b. The minimum expected cell count in this subtable is less than one. Chi-square results may be invalid.

Cruzamento Opinião versus subescala 1

Tabela

		Ano_2							
		2008				2009			
		Sub escala 1				Sub escala 1			
		Field Independent		Field Dependent		Field Independent		Field Dependent	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Como considera a estrutura e organização deste documento	Facilitam a compreensão dos textos e dos temas	11	52,4%	2	100,0%	19	90,5%	2	100,0%
	Nem facilitam, nem dificultam a compreensão dos textos e dos temas	2	9,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	O hiperdocumento é demasiado complexo e longo	8	38,1%	0	0,0%	2	9,5%	0	0,0%
	Total	21	100,0%	2	100,0%	21	100,0%	2	100,0%
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	O número é adequado	7	33,3%	2	100,0%	13	61,9%	0	0,0%
	Há demasiados mini-casos	14	66,7%	0	0,0%	5	23,8%	2	100,0%
	Alguns casos poderiam ter mais mini-casos	0	0,0%	0	0,0%	3	14,3%	0	0,0%
Qual a sua opinião sobre as sequências	Facilitam a compreensão	15	71,4%	1	50,0%	15	71,4%	1	50,0%

	Confusas e não ajudam a compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	São apenas uma repetição	3	14,3%	1	50,0%	3	14,3%	1	50,0%
	Gostaria que a plataforma pudesse criar sequências	3	14,3%	0	0,0%	3	14,3%	0	0,0%
	Ajudam a compreender os textos dos mini-casos	21	100,0%	2	100,0%	21	100,0%	2	100,0%
Como considera os recursos associados aos mini casos	Não acrescentam nada à compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Constituem um factor de distração	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Os cartoons	Sim	3	14,3%	1	50,0%	6	28,6%	0	0,0%
	Não	18	85,7%	1	50,0%	15	71,4%	2	100,0%
As fotografias	Sim	7	33,3%	1	50,0%	8	38,1%	0	0,0%
	Não	14	66,7%	1	50,0%	13	61,9%	2	100,0%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Sub escala 1				Sub escala 1			
		Field Independent		Field Dependent		Field Independent		Field Dependent	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Os gráficos com informação estatística	Sim	6	28,6%	2	100,0%	3	14,3%	0	0,0%
	Não	15	71,4%	0	0,0%	18	85,7%	2	100,0%

Os mapas	Sim	9	42,9%	2	100,0%	4	19,0%	1	50,0%
	Não	12	57,1%	0	0,0%	17	81,0%	1	50,0%
Os textos complementares	Sim	8	38,1%	1	50,0%	5	23,8%	0	0,0%
	Não	13	61,9%	1	50,0%	16	76,2%	2	100,0%
Os vídeos	Sim	13	61,9%	1	50,0%	18	85,7%	2	100,0%

	Não	8	38,1%	1	50,0%	3	14,3%	0	0,0%
	Ajuda a compreender o tipo de texto	13	61,9%	2	100,0%	16	76,2%	1	50,0%
Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Não é muito relevante	3	14,3%	0	0,0%	3	14,3%	1	50,0%
	Podia conter informação mais desenvolvida	5	23,8%	0	0,0%	2	9,5%	0	0,0%
	Ajuda a enquadrar o tipo de texto	16	76,2%	2	100,0%	16	76,2%	2	100,0%
Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Não é muito relevante	2	9,5%	0	0,0%	3	14,3%	0	0,0%
	Podia conter informação mais desenvolvida	3	14,3%	0	0,0%	2	9,5%	0	0,0%
	Orientam o modo como lemos o texto	6	33,3%	0	0,0%	7	35,0%	1	100,0%
	Chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender o texto	8	44,4%	2	100,0%	9	45,0%	0	0,0%
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Não é muito relevante	2	11,1%	0	0,0%	3	15,0%	0	0,0%
	Podia conter informação mais desenvolvida	2	11,1%	0	0,0%	1	5,0%	0	0,0%
	Ajuda a compreender o texto e os temas	16	80,0%	1	100,0%	16	76,2%	1	50,0%
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Não é muito relevante	4	20,0%	0	0,0%	5	23,8%	1	50,0%
	Ajuda a compreender o texto e os temas	11	55,0%	0	0,0%	14	77,8%	2	100,0%
Qual a sua opinião sobre os comentários	Não são muito relevantes	9	45,0%	1	100,0%	4	22,2%	0	0,0%

Qual a sua opinião relativamente à navegação	Navego facilmente	18	85,7%	2	100,0%	17	81,0%	2	100,0%
	Fico bastante confuso(a)	2	9,5%	0	0,0%	1	4,8%	0	0,0%
	Fico completamente perdido(a)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Gostaria de ver alterações no modo de navegar?	1	4,8%	0	0,0%	3	14,3%	0	0,0%
	Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	10	47,6%	0	0,0%	16	80,0%	1	50,0%
	Não	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Depende	10	47,6%	2	100,0%	4	20,0%	1	50,0%

Qui-quadrado

Pearson Chi-Square Tests

		Ano_2	
		2008	2009
		Sub escala 1	Sub escala 1
Como considera a estrutura e organização deste documento	Chi-square	1,685	,209
	df	2	1
	Sig.	,431 ^{a,b}	,648 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	Chi-square	3,407	5,007
	df	1	2
	Sig.	,065 ^{a,b}	,082 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre as sequências	Chi-square	1,746	1,746
	df	2	2
	Sig.	,418 ^{a,b}	,418 ^{a,b}
Como considera os recursos associados aos mini casos	Chi-square	.	.
	df	.	.
	Sig.	.	.
Os cartoons	Chi-square	1,621	,773
	df	1	1
	Sig.	,203 ^{a,b}	,379 ^{a,b}
As fotografias	Chi-square	,224	1,168
	df	1	1
	Sig.	,636 ^{a,b}	,280 ^{a,b}

Os gráficos com informação estatística	Chi-square	4,107	,329
	df	1	1
	Sig.	,043 ^{a,b,*}	,567 ^{a,b}
Os mapas	Chi-square	2,390	1,028
	df	1	1
	Sig.	,122 ^{a,b}	,311 ^{a,b}
Os textos complementares	Chi-square	,109	,608
	df	1	1
	Sig.	,742 ^{a,b}	,435 ^{a,b}
Os vídeos	Chi-square	,109	,329
	df	1	1
	Sig.	,742 ^{a,b}	,567 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Chi-square	1,168	1,699
	df	2	2
	Sig.	,558 ^{a,b}	,428 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Chi-square	,608	,608
	df	2	2
	Sig.	,738 ^{a,b}	,738 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Chi-square	2,222	1,706
	df	3	3
	Sig.	,528 ^{a,b}	,636 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Chi-square	,247	,650
	df	1	1
	Sig.	,619 ^{a,b}	,420 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre os comentários	Chi-square	1,155	,556
	df	1	1
	Sig.	,283 ^{a,b}	,456 ^{a,b}
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Chi-square	,329	,461
	df	2	2
	Sig.	,848 ^{a,b}	,794 ^{a,b}
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Chi-square	2,008	,932
	df	2	1
	Sig.	,366 ^{a,b}	,334 ^{a,b}

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

a. More than 20% of cells in this subtable have expected cell counts less than 5. Chi-square results may be invalid.

b. The minimum expected cell count in this subtable is less than one. Chi-square results may be invalid.

Cruzamento Opinião versus subescala 2

Tabela

		Ano_2							
		2008				2009			
		Sub escala 2				Sub escala 2			
		Leveler		Sharpener		Leveler		Sharpener	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Como considera a estrutura e organização deste documento	Facilitam a compreensão dos textos e dos temas	5	55,6%	8	57,1%	12	85,7%	9	100,0%
	Nem facilitam, nem dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	2	14,3%	0	0,0%	0	0,0%
	Dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	O hiperdocumento é demasiado complexo e longo	4	44,4%	4	28,6%	2	14,3%	0	0,0%
	Total	9	100,0%	14	100,0%	14	100,0%	9	100,0%
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	O número é adequado	3	33,3%	6	42,9%	10	71,4%	3	33,3%
	Há demasiados mini-casos	6	66,7%	8	57,1%	2	14,3%	5	55,6%
	Alguns casos poderiam ter mais mini-casos	0	0,0%	0	0,0%	2	14,3%	1	11,1%
Qual a sua opinião sobre as sequências	Facilitam a compreensão	7	77,8%	9	64,3%	11	78,6%	5	55,6%
	Confusas e não ajudam a compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

	São apenas uma repetição	2	22,2%	2	14,3%	1	7,1%	3	33,3%
	Gostaria que a plataforma pudesse criar sequências	0	0,0%	3	21,4%	2	14,3%	1	11,1%
	Ajudam a compreender os textos dos mini-casos	9	100,0%	14	100,0%	14	100,0%	9	100,0%
Como considera os recursos associados aos mini casos	Não acrescentam nada à compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Constituem um factor de distração	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Os cartoons	Sim	1	11,1%	3	21,4%	3	21,4%	3	33,3%
	Não	8	88,9%	11	78,6%	11	78,6%	6	66,7%
As fotografias	Sim	3	33,3%	5	35,7%	5	35,7%	3	33,3%
	Não	6	66,7%	9	64,3%	9	64,3%	6	66,7%
Os gráficos com informação estatística	Sim	1	11,1%	7	50,0%	2	14,3%	1	11,1%
	Não	8	88,9%	7	50,0%	12	85,7%	8	88,9%
Os mapas	Sim	3	33,3%	8	57,1%	4	28,6%	1	11,1%
	Não	6	66,7%	6	42,9%	10	71,4%	8	88,9%
Os textos complementares	Sim	3	33,3%	6	42,9%	4	28,6%	1	11,1%
	Não	6	66,7%	8	57,1%	10	71,4%	8	88,9%
Os vídeos	Sim	7	77,8%	7	50,0%	11	78,6%	9	100,0%
	Não	2	22,2%	7	50,0%	3	21,4%	0	0,0%
	Ajuda a compreender o tipo de texto	7	77,8%	8	57,1%	10	71,4%	7	77,8%
Qual a sua opinião sobre a secção	Não é muito relevante	1	11,1%	2	14,3%	3	21,4%	1	11,1%
Descrição	Podia conter informação mais desenvolvida	1	11,1%	4	28,6%	1	7,1%	1	11,1%
Qual a sua opinião sobre a secção	Ajuda a enquadrar o contexto	7	77,8%	11	78,6%	10	71,4%	8	88,9%

Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Não é muito relevante	0	0,0%	2	14,3%	3	21,4%	0	0,0%
	Podia conter informação mais desenvolvida	2	22,2%	1	7,1%	1	7,1%	1	11,1%
	Orientam o modo como lemos o texto	2	25,0%	4	33,3%	4	33,3%	4	44,4%
	Chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender o texto	5	62,5%	5	41,7%	6	50,0%	3	33,3%
	Não é muito relevante	0	0,0%	2	16,7%	2	16,7%	1	11,1%
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Podia conter informação mais desenvolvida	1	12,5%	1	8,3%	0	0,0%	1	11,1%
	Ajuda a compreender o texto e os temas	5	71,4%	12	85,7%	12	85,7%	5	55,6%
	Não é muito relevante	2	28,6%	2	14,3%	2	14,3%	4	44,4%
Qual a sua opinião sobre os comentários	Ajuda a compreender o texto e os temas	3	37,5%	8	61,5%	8	72,7%	8	88,9%
	Não são muito relevantes	5	62,5%	5	38,5%	3	27,3%	1	11,1%
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Navego facilmente	7	77,8%	13	92,9%	14	100,0%	5	55,6%
	Fico bastante confuso(a)	2	22,2%	0	0,0%	0	0,0%	1	11,1%
	Fico completamente perdido(a)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

Gostaria de ver alterações no modo de navegar?	0	0,0%	1	7,1%	0	0,0%	3	33,3%
--	---	------	---	------	---	------	---	-------

		Ano_2							
		2008				2009			
		Sub escala 2				Sub escala 2			
		Leveler		Sharpener		Leveler		Sharpener	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
		Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Sim	4	44,4%	6	42,9%	8	61,5%
	Não	1	11,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Depende	4	44,4%	8	57,1%	5	38,5%	0	0,0%

Qui-quadrado

Pearson Chi-Square Tests

		Ano_2	
		2008	2009
		Sub escala 2	Sub escala 2
Como considera a estrutura e organização deste documento	Chi-square	1,685	1,408
	df	2	1
	Sig.	,431 ^{a,b}	,235 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	Chi-square	,209	4,515
	df	1	2
	Sig.	,648 ^a	,105 ^a
Qual a sua opinião sobre as sequências	Chi-square	2,270	2,620
	df	2	2
	Sig.	,321 ^a	,270 ^a
Como considera os recursos associados aos mini casos	Chi-square	.	.
	df	.	.
	Sig.	.	.
Os cartoons	Chi-square	,406	,403
	df	1	1
	Sig.	,524 ^a	,526 ^a
As fotografias	Chi-square	,014	,014
	df	1	1
	Sig.	,907 ^a	,907 ^a

Os gráficos com informação estatística	Chi-square	3,652	,049
	df	1	1
	Sig.	,056 ^a	,825 ^a
Os mapas	Chi-square	1,245	,982
	df	1	1
	Sig.	,265 ^a	,322 ^a
Os textos complementares	Chi-square	,209	,982
	df	1	1
	Sig.	,648 ^a	,322 ^a
Os vídeos	Chi-square	1,775	2,218
	df	1	1
	Sig.	,183 ^a	,136 ^a
Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Chi-square	1,168	,464
	df	2	2
	Sig.	,558 ^a	,793 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Chi-square	2,241	2,241
	df	2	2
	Sig.	,326 ^{a,b}	,326 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Chi-square	1,944	1,944
	df	3	3
	Sig.	,584 ^{a,b}	,584 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Chi-square	,618	2,584
	df	1	1
	Sig.	,432 ^a	,108 ^a
Qual a sua opinião sobre os comentários	Chi-square	1,147	,808
	df	1	1
	Sig.	,284 ^a	,369 ^a
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Chi-square	3,897	7,532
	df	2	2
	Sig.	,142 ^{a,b}	,023 ^{a,b,*}
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Chi-square	1,728	4,480
	df	2	1
	Sig.	,421 ^{a,b}	,034 ^{a,*}

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

a. More than 20% of cells in this subtable have expected cell counts less than 5. Chi-square results may be invalid.

b. The minimum expected cell count in this subtable is less than one. Chi-square results may be invalid.

Cruzamento Opinião versus subescala 3

Tabela

		Ano_2							
		2008				2009			
		Sub escala 3				Sub escala 3			
		Global		Particular		Global		Particular	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Como considera a estrutura e organização deste documento	Facilitam a compreensão dos textos e dos temas	9	52,9%	4	66,7%	14	93,3%	7	87,5%
	Nem facilitam, nem dificultam a compreensão dos textos e dos temas	2	11,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	O hiperdocumento é demasiado complexo e longo	6	35,3%	2	33,3%	1	6,7%	1	12,5%
	Total	17	100,0%	6	100,0%	15	100,0%	8	100,0%
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	O número é adequado	7	41,2%	2	33,3%	9	60,0%	4	50,0%
	Há demasiados mini-casos	10	58,8%	4	66,7%	4	26,7%	3	37,5%
	Alguns casos poderiam ter mais mini-casos	0	0,0%	0	0,0%	2	13,3%	1	12,5%
Qual a sua opinião sobre as sequências	Facilitam a compreensão	12	70,6%	4	66,7%	10	66,7%	6	75,0%

	Confusas e não ajudam a compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	São apenas uma repetição	3	17,6%	1	16,7%	4	26,7%	0	0,0%
	Gostaria que a plataforma pudesse criar sequências	2	11,8%	1	16,7%	1	6,7%	2	25,0%
	Ajudam a compreender os textos dos mini-casos	17	100,0%	6	100,0%	15	100,0%	8	100,0%
Como considera os recursos associados aos mini casos	Não acrescentam nada à compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Constituem um factor de distração	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Os cartoons	Sim	3	17,6%	1	16,7%	4	26,7%	2	25,0%
	Não	14	82,4%	5	83,3%	11	73,3%	6	75,0%
As fotografias	Sim	4	23,5%	4	66,7%	5	33,3%	3	37,5%
	Não	13	76,5%	2	33,3%	10	66,7%	5	62,5%
Os gráficos com informação estatística	Sim	5	29,4%	3	50,0%	2	13,3%	1	12,5%
	Não	12	70,6%	3	50,0%	13	86,7%	7	87,5%
Os mapas	Sim	7	41,2%	4	66,7%	4	26,7%	1	12,5%
	Não	10	58,8%	2	33,3%	11	73,3%	7	87,5%
Os textos complementares	Sim	6	35,3%	3	50,0%	2	13,3%	3	37,5%
	Não	11	64,7%	3	50,0%	13	86,7%	5	62,5%
Os vídeos	Sim	10	58,8%	4	66,7%	14	93,3%	6	75,0%
	Não	7	41,2%	2	33,3%	1	6,7%	2	25,0%
Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Ajuda a compreender o tipo de texto	13	76,5%	2	33,3%	11	73,3%	6	75,0%
	Não é muito relevante	1	5,9%	2	33,3%	2	13,3%	2	25,0%

Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Podia conter informação mais desenvolvida	3	17,6%	2	33,3%	2	13,3%	0	0,0%
	Ajuda a enquadrar o tipo de texto	13	76,5%	5	83,3%	11	73,3%	7	87,5%
	Não é muito relevante	1	5,9%	1	16,7%	2	13,3%	1	12,5%
	Podia conter informação mais desenvolvida	3	17,6%	0	0,0%	2	13,3%	0	0,0%
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Orientam o modo como lemos o texto	5	33,3%	1	20,0%	6	46,2%	2	25,0%
	Chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender o texto	6	40,0%	4	80,0%	5	38,5%	4	50,0%
	Não é muito relevante	2	13,3%	0	0,0%	1	7,7%	2	25,0%
	Podia conter informação mais desenvolvida	2	13,3%	0	0,0%	1	7,7%	0	0,0%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Sub escala 3				Sub escala 3			
		Global		Particular		Global		Particular	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Ajuda a compreender o texto e os temas	13	81,3%	4	80,0%	9	60,0%	8	100,0%
	Não é muito relevante	3	18,8%	1	20,0%	6	40,0%	0	0,0%

Qual a sua opinião sobre os comentários	Ajuda a compreender o texto e os temas	10	62,5%	1	20,0%	10	83,3%	6	75,0%
	Não são muito relevantes	6	37,5%	4	80,0%	2	16,7%	2	25,0%
	Navego facilmente	14	82,4%	6	100,0%	12	80,0%	7	87,5%
	Fico bastante confuso(a)	2	11,8%	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Fico completamente perdido(a)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Gostaria de ver alterações no modo de navegar?	1	5,9%	0	0,0%	2	13,3%	1	12,5%
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Sim	8	47,1%	2	33,3%	10	71,4%	7	87,5%
	Não	1	5,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Depende	8	47,1%	4	66,7%	4	28,6%	1	12,5%

Qui-quadrado

Pearson Chi-Square Tests

		Ano_2	
		2008	2009
		Sub escala 3	Sub escala 3
Como considera a estrutura e organização deste documento	Chi-square	,859	,224
	df	2	1
	Sig.	,651 ^{a,b}	,636 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	Chi-square	,115	,296
	df	1	2
	Sig.	,735 ^a	,862 ^a
Qual a sua opinião sobre as sequências	Chi-square	,094	3,530
	df	2	2
	Sig.	,954 ^{a,b}	,171 ^a
Como considera os recursos associados aos mini casos	Chi-square	.	.
	df	.	.
	Sig.	.	.

Os cartoons	Chi-square	,003	,008
	df	1	1
	Sig.	,957 ^a	,931 ^a
As fotografias	Chi-square	3,638	,040
	df	1	1
	Sig.	,056 ^a	,842 ^a
Os gráficos com informação estatística	Chi-square	,829	,003
	df	1	1
	Sig.	,363 ^a	,955 ^a
Os mapas	Chi-square	1,155	,615
	df	1	1
	Sig.	,283 ^a	,433 ^a
Os textos complementares	Chi-square	,403	1,791
	df	1	1
	Sig.	,526 ^a	,181 ^a
Os vídeos	Chi-square	,115	1,546
	df	1	1
	Sig.	,735 ^a	,214 ^a
Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Chi-square	4,329	1,477
	df	2	2
	Sig.	,115 ^{a,b}	,478 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Chi-square	1,679	1,203
	df	2	2
	Sig.	,432 ^{a,b}	,548 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Chi-square	2,756	2,389
	df	3	3
	Sig.	,431 ^{a,b}	,496 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Chi-square	,004	4,329
	df	1	1
	Sig.	,950 ^{a,b}	,037 ^{a,*}
Qual a sua opinião sobre os comentários	Chi-square	2,759	,208
	df	1	1
	Sig.	,097 ^a	,648 ^a
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Chi-square	1,218	,572
	df	2	2
	Sig.	,544 ^{a,b}	,751 ^{a,b}
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Chi-square	,872	,749
	df	2	1
	Sig.	,647 ^{a,b}	,387 ^a

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

a. More than 20% of cells in this subtable have expected cell counts less than

5. Chi-square results may be invalid.

b. The minimum expected cell count in this subtable is less than one. Chi-

square results may be invalid.

Cruzamento Opnião versus subescala 4

Tabela

		Ano_2							
		2008				2009			
		Sub escala 4				Sub escala 4			
		Analogue		Digital		Analogue		Digital	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Como considera a estrutura e organização deste documento	Facilitam a compreensão dos textos e dos temas	8	61,5%	5	50,0%	10	90,9%	11	91,7%
	Nem facilitam, nem dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	2	20,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	O hiperdocumento é demasiaodo complexo e longo	5	38,5%	3	30,0%	1	9,1%	1	8,3%
	Total	13	100,0%	10	100,0%	11	100,0%	12	100,0%
Qual a sua opinião sobre o número de	O número é adequado	5	38,5%	4	40,0%	6	54,5%	7	58,3%

Qual a sua opinião sobre as sequências	mini-casos em cada caso	Há demasiados mini-casos	8	61,5%	6	60,0%	2	18,2%	5	41,7%
		Alguns casos poderiam ter mais mini-casos	0	0,0%	0	0,0%	3	27,3%	0	0,0%
		Facilitam a compreensão	8	61,5%	8	80,0%	6	54,5%	10	83,3%
		Confusas e não ajudam a comprrensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		São apenas uma repetição	3	23,1%	1	10,0%	3	27,3%	1	8,3%
		Gostaria que a plataforma pudesse criar sequências	2	15,4%	1	10,0%	2	18,2%	1	8,3%
		Ajudam a compreender os textos dos mini-casos	13	100,0%	10	100,0%	11	100,0%	12	100,0%
Como considera os recursos associados aos mini casos		Não acrescentam nada à compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
		Constituem um factor de distração	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Os cartoons		Sim	2	15,4%	2	20,0%	3	27,3%	3	25,0%
		Não	11	84,6%	8	80,0%	8	72,7%	9	75,0%
As fotografias		Sim	3	23,1%	5	50,0%	5	45,5%	3	25,0%
		Não	10	76,9%	5	50,0%	6	54,5%	9	75,0%
Os gráficos com informação estatística		Sim	5	38,5%	3	30,0%	2	18,2%	1	8,3%
		Não	8	61,5%	7	70,0%	9	81,8%	11	91,7%
Os mapas		Sim	6	46,2%	5	50,0%	3	27,3%	2	16,7%
		Não	7	53,8%	5	50,0%	8	72,7%	10	83,3%
Os textos complementares		Sim	6	46,2%	3	30,0%	2	18,2%	3	25,0%
		Não	7	53,8%	7	70,0%	9	81,8%	9	75,0%
Os vídeos		Sim	7	53,8%	7	70,0%	10	90,9%	10	83,3%
		Não	6	46,2%	3	30,0%	1	9,1%	2	16,7%

	Ajuda a compreender o tipo de texto	9	69,2%	6	60,0%	8	72,7%	9	75,0%
Qual a sua opinião sobre a secção	Não é muito relevante	2	15,4%	1	10,0%	2	18,2%	2	16,7%
Descrição	Podia conter informação mais desenvolvida	2	15,4%	3	30,0%	1	9,1%	1	8,3%
	Ajuda a enquadrar o tipo de texto	9	69,2%	9	90,0%	8	72,7%	10	83,3%
Qual a sua opinião sobre a secção	Não é muito relevante	2	15,4%	0	0,0%	1	9,1%	2	16,7%
Contexto	Podia conter informação mais desenvolvida	2	15,4%	1	10,0%	2	18,2%	0	0,0%
	Orientam o modo como lemos o texto	3	30,0%	3	30,0%	2	20,0%	6	54,5%
	Chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender o texto	4	40,0%	6	60,0%	4	40,0%	5	45,5%
Qual a sua opinião sobre a secção	Não é muito relevante	1	10,0%	1	10,0%	3	30,0%	0	0,0%
Actividades	Podia conter informação mais desenvolvida	2	20,0%	0	0,0%	1	10,0%	0	0,0%
	Ajuda a compreender o texto e os temas	9	81,8%	8	80,0%	9	81,8%	8	66,7%
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Não é muito relevante	2	18,2%	2	20,0%	2	18,2%	4	33,3%

Qual a sua opinião sobre os comentários	Ajuda a compreender o texto e os temas	7	58,3%	4	44,4%	7	77,8%	9	81,8%
	Não são muito relevantes	5	41,7%	5	55,6%	2	22,2%	2	18,2%
	Navego facilmente	11	84,6%	9	90,0%	9	81,8%	10	83,3%
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Fico bastante confuso(a)	1	7,7%	1	10,0%	1	9,1%	0	0,0%
	Fico completamente perdido(a)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Gostaria de ver alterações no modo de navegar?	1	7,7%	0	0,0%	1	9,1%	2	16,7%
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Sim	6	46,2%	4	40,0%	6	60,0%	11	91,7%
	Não	0	0,0%	1	10,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Depende	7	53,8%	5	50,0%	4	40,0%	1	8,3%

Qui-quadrado

Pearson Chi-Square Tests

		Ano_2	
		2008	2009
		Sub escala 4	Sub escala 4
Como considera a estrutura e organização deste documento	Chi-square	2,849	,004
	df	2	1
	Sig.	,241 ^{a,b}	,949 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	Chi-square	,006	4,327
	df	1	2
	Sig.	,940 ^a	,115 ^a
Qual a sua opinião sobre as sequências	Chi-square	,958	2,294
	df	2	2
	Sig.	,619 ^a	,318 ^a
Como considera os recursos associados aos mini casos	Chi-square	.	.
	df	.	.
	Sig.	.	.

Os cartoons	Chi-square	,084	,015
	df	1	1
	Sig.	,772 ^a	,901 ^a
As fotografias	Chi-square	1,806	1,059
	df	1	1
	Sig.	,179 ^a	,304 ^a
Os gráficos com informação estatística	Chi-square	,178	,491
	df	1	1
	Sig.	,673 ^a	,484 ^a
Os mapas	Chi-square	,034	,379
	df	1	1
	Sig.	,855 ^a	,538 ^a
Os textos complementares	Chi-square	,619	,157
	df	1	1
	Sig.	,431 ^a	,692 ^a
Os vídeos	Chi-square	,619	,290
	df	1	1
	Sig.	,431 ^a	,590 ^a
Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Chi-square	,755	,015
	df	2	2
	Sig.	,686 ^a	,992 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Chi-square	1,976	2,517
	df	2	2
	Sig.	,372 ^{a,b}	,284 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Chi-square	2,400	6,077
	df	3	3
	Sig.	,494 ^{a,b}	,108 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Chi-square	,011	,683
	df	1	1
	Sig.	,916 ^a	,408 ^a
Qual a sua opinião sobre os comentários	Chi-square	,398	,051
	df	1	1
	Sig.	,528 ^a	,822 ^a
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Chi-square	,823	1,345
	df	2	2
	Sig.	,663 ^{a,b}	,510 ^{a,b}
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Chi-square	1,365	3,115
	df	2	1
	Sig.	,505 ^{a,b}	,078 ^a

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

- a. More than 20% of cells in this subtable have expected cell counts less than 5. Chi-square results may be invalid.
- b. The minimum expected cell count in this subtable is less than one. Chi-square results may be invalid.

Cruzamento Opinião versus subescala 5

Tabela

		Ano_2							
		2008				2009			
		Sub escala 5				Sub escala 5			
		Random		Sequential		Random		Sequential	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Como considera a estrutura e organização deste documento	Facilitam a compreensão dos textos e dos temas	4	57,1%	9	56,3%	5	71,4%	16	100,0%
	Nem facilitam, nem dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	2	12,5%	0	0,0%	0	0,0%
	Dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	O hiperdocumento é demasiado complexo e longo	3	42,9%	5	31,3%	2	28,6%	0	0,0%
	Total	7	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	16	100,0%
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	O número é adequado	2	28,6%	7	43,8%	5	71,4%	8	50,0%
	Há demasiados mini-casos	5	71,4%	9	56,3%	0	0,0%	7	43,8%

Qual a sua opinião sobre as sequências	Alguns casos poderiam ter mais mini-casos	0	0,0%	0	0,0%	2	28,6%	1	6,3%
	Facilitam a compreensão	5	71,4%	11	68,8%	4	57,1%	12	75,0%
	Confusas e não ajudam a compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	São apenas uma repetição	1	14,3%	3	18,8%	2	28,6%	2	12,5%
	Gostaria que a plataforma pudesse criar sequências	1	14,3%	2	12,5%	1	14,3%	2	12,5%
	Ajudam a compreender os textos dos mini-casos	7	100,0%	16	100,0%	7	100,0%	16	100,0%
	Como considera os recursos associados aos mini casos								
Os cartoons	Não acrescentam nada à compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Constituem um factor de distração	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
As fotografias	Sim	1	14,3%	3	18,8%	3	42,9%	3	18,8%
	Não	6	85,7%	13	81,3%	4	57,1%	13	81,3%
Os gráficos com informação estatística	Sim	2	28,6%	6	37,5%	4	57,1%	4	25,0%
	Não	5	71,4%	10	62,5%	3	42,9%	12	75,0%
Os mapas	Sim	2	28,6%	6	37,5%	1	14,3%	2	12,5%
	Não	5	71,4%	10	62,5%	6	85,7%	14	87,5%
	Sim	3	42,9%	8	50,0%	3	42,9%	2	12,5%
	Não	4	57,1%	8	50,0%	4	57,1%	14	87,5%

Ano_2							
2008				2009			
Sub escala 5				Sub escala 5			
Random		Sequential		Random		Sequential	
Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %

Os textos complementares	Sim	6	85,7%	3	18,8%	4	57,1%	1	6,3%
	Não	1	14,3%	13	81,3%	3	42,9%	15	93,8%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Sub escala 5				Sub escala 5			
		Random		Sequential		Random		Sequential	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
		Os vídeos	Sim	2	28,6%	12	75,0%	6	85,7%
	Não	5	71,4%	4	25,0%	1	14,3%	2	12,5%

Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Ajuda a compreender o tipo de texto	4	57,1%	11	68,8%	3	42,9%	14	87,5%
	Não é muito relevante	2	28,6%	1	6,3%	3	42,9%	1	6,3%
	Podia conter informação mais desenvolvida	1	14,3%	4	25,0%	1	14,3%	1	6,3%
Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Ajuda a enquadrar o tipo de texto	5	71,4%	13	81,3%	6	85,7%	12	75,0%
	Não é muito relevante	2	28,6%	0	0,0%	1	14,3%	2	12,5%
	Podia conter informação mais desenvolvida	0	0,0%	3	18,8%	0	0,0%	2	12,5%
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Orientam o modo como lemos o texto	1	16,7%	5	35,7%	3	42,9%	5	35,7%
	Chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender o texto	4	66,7%	6	42,9%	2	28,6%	7	50,0%
	Não é muito relevante	1	16,7%	1	7,1%	1	14,3%	2	14,3%

	Podia conter informação mais desenvolvida	0	0,0%	2	14,3%	1	14,3%	0	0,0%
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Ajuda a compreender o texto e os temas	5	83,3%	12	80,0%	6	85,7%	11	68,8%
	Não é muito relevante	1	16,7%	3	20,0%	1	14,3%	5	31,3%
Qual a sua opinião sobre os comentários	Ajuda a compreender o texto e os temas	3	60,0%	8	50,0%	5	71,4%	11	84,6%
	Não são muito relevantes	2	40,0%	8	50,0%	2	28,6%	2	15,4%
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Navego facilmente	6	85,7%	14	87,5%	5	71,4%	14	87,5%
	Fico bastante confuso(a)	0	0,0%	2	12,5%	0	0,0%	1	6,3%
	Fico completamente perdido(a)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Gostaria de ver alterações no modo de navegar?	1	14,3%	0	0,0%	2	28,6%	1	6,3%
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Sim	3	42,9%	7	43,8%	6	85,7%	11	73,3%
	Não	0	0,0%	1	6,3%	0	0,0%	0	0,0%
	Depende	4	57,1%	8	50,0%	1	14,3%	4	26,7%

Qui-quadrado

Pearson Chi-Square Tests

		Ano_2	
		2008	2009
		Sub escala 5	Sub escala 5
Como considera a estrutura e organização deste documento	Chi-square	1,064	5,007
	df	2	1
	Sig.	,587 ^{a,b}	,025 ^{a,b,*}
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em	Chi-square	,471	5,318
	df	1	2

cada caso	Sig.	,493 ^a	,070 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre as sequências	Chi-square	,073	,958
	df	2	2
	Sig.	,964 ^{a,b}	,619 ^{a,b}
Como considera os recursos associados aos mini casos	Chi-square	.	.
	df	.	.
	Sig.	.	.
Os cartoons	Chi-square	,068	1,468
	df	1	1
	Sig.	,795 ^a	,226 ^a
As fotografias	Chi-square	,171	2,218
	df	1	1
	Sig.	,679 ^a	,136 ^a
Os gráficos com informação estatística	Chi-square	,171	,014
	df	1	1
	Sig.	,679 ^a	,907 ^{a,b}
Os mapas	Chi-square	,100	2,638
	df	1	1
	Sig.	,752 ^a	,104 ^a
Os textos complementares	Chi-square	9,168	7,413
	df	1	1
	Sig.	,002 ^{a,*}	,006 ^{a,*}
Os vídeos	Chi-square	4,407	,014
	df	1	1
	Sig.	,036 ^{a,*}	,907 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Chi-square	2,218	5,427
	df	2	2
	Sig.	,330 ^{a,b}	,066 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Chi-square	5,944	,958
	df	2	2
	Sig.	,051 ^{a,b}	,619 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Chi-square	2,222	2,563
	df	3	3
	Sig.	,528 ^{a,b}	,464 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Chi-square	,031	,727
	df	1	1
	Sig.	,861 ^a	,394 ^a
Qual a sua opinião sobre os comentários	Chi-square	,153	,495
	df	1	1
	Sig.	,696 ^a	,482 ^a
Qual a sua opinião	Chi-square	3,163	2,450

relativamente à navegação	df	2	2
	Sig.	,206 ^{a,b}	,294 ^{a,b}
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Chi-square	,486	,417
	df	2	1
	Sig.	,784 ^{a,b}	,519 ^a

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

a. More than 20% of cells in this subtable have expected cell counts less than

5. Chi-square results may be invalid.

b. The minimum expected cell count in this subtable is less than one. Chi-square results may be invalid.

Cruzamento Opnião versus EA

Tabela

		Ano_2							
		2008				2009			
		Estilos de Aprendizagem				Estilos de Aprendizagem			
		Ect/Syn		Synop/e		Ect/Syn		Synop/e	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
		Como considera a estrutura e organização deste documento	Facilitam a compreensão dos textos e dos temas	5	62,5%	8	53,3%	8	100,0%
Nem facilitam, nem dificultam a compreensão dos textos e dos temas	2		25,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0		0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%

O hiperdocumento é demasiado complexo e longo	1	12,5%	7	46,7%	0	0,0%	2	13,3%
Total	8	100,0%	15	100,0%	8	100,0%	15	100,0%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Estilos de Aprendizagem				Estilos de Aprendizagem			
		Ect/Syn		Synop/e		Ect/Syn		Synop/e	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
		Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	O número é adequado	3	37,5%	6	40,0%	3	37,5%
	Há demasiados mini-casos	5	62,5%	9	60,0%	5	62,5%	2	13,3%
	Alguns casos poderiam ter mais mini-casos	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	3	20,0%
Qual a sua opinião sobre as sequências	Facilitam a compreensão	5	62,5%	11	73,3%	5	62,5%	11	73,3%
	Confusas e não ajudam a compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	São apenas uma repetição	2	25,0%	2	13,3%	1	12,5%	3	20,0%
	Gostaria que a plataforma pudesse criar sequências	1	12,5%	2	13,3%	2	25,0%	1	6,7%
Como considera os recursos associados aos mini casos	Ajudam a compreender os textos dos mini-casos	8	100,0%	15	100,0%	8	100,0%	15	100,0%

Os cartoons	Não acrescentam nada à compreensão	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Constituem um factor de distração	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Sim	3	37,5%	1	6,7%	2	25,0%	4	26,7%
	Não	5	62,5%	14	93,3%	6	75,0%	11	73,3%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Estilos de Aprendizagem				Estilos de Aprendizagem			
		Ect/Syn		Synop/e		Ect/Syn		Synop/e	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
		As fotografias	Sim	5	62,5%	3	20,0%	2	25,0%
	Não	3	37,5%	12	80,0%	6	75,0%	9	60,0%

		Ano_2							
		2008				2009			
		Estilos de Aprendizagem				Estilos de Aprendizagem			
		Ect/Syn		Synop/e		Ect/Syn		Synop/e	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
		Os gráficos com informação estatística	Sim	5	62,5%	3	20,0%	1	12,5%
	Não	3	37,5%	12	80,0%	7	87,5%	13	86,7%

Os mapas	Sim	6	75,0%	5	33,3%	2	25,0%	3	20,0%
	Não	2	25,0%	10	66,7%	6	75,0%	12	80,0%
Os textos complementares	Sim	2	25,0%	7	46,7%	1	12,5%	4	26,7%
	Não	6	75,0%	8	53,3%	7	87,5%	11	73,3%
Os vídeos	Sim	6	75,0%	8	53,3%	7	87,5%	13	86,7%
	Não	2	25,0%	7	46,7%	1	12,5%	2	13,3%

Qual a sua opinião sobre a secção	Ajuda a compreender o tipo de texto	5	62,5%	10	66,7%	6	75,0%	11	73,3%
	Não é muito relevante	1	12,5%	2	13,3%	2	25,0%	2	13,3%
	Podia conter informação mais desenvolvida	2	25,0%	3	20,0%	0	0,0%	2	13,3%
Qual a sua opinião sobre a secção	Ajuda a enquadrar o tipo de texto	8	100,0%	10	66,7%	7	87,5%	11	73,3%
	Não é muito relevante	0	0,0%	2	13,3%	1	12,5%	2	13,3%
	Podia conter informação mais desenvolvida	0	0,0%	3	20,0%	0	0,0%	2	13,3%
Qual a sua opinião sobre a secção	Orientam o modo como lemos o texto	2	25,0%	4	33,3%	2	28,6%	6	42,9%
	Chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender o texto	5	62,5%	5	41,7%	4	57,1%	5	35,7%
	Não é muito relevante	1	12,5%	1	8,3%	1	14,3%	2	14,3%
Qual a sua opinião sobre a	Podia conter informação mais desenvolvida	0	0,0%	2	16,7%	0	0,0%	1	7,1%
	Ajuda a compreender o texto e os temas	7	100,0%	10	71,4%	6	75,0%	11	73,3%
	Não é muito relevante	0	0,0%	4	28,6%	2	25,0%	4	26,7%
Qual a sua opinião sobre os comentários	Ajuda a compreender o texto e os temas	3	42,9%	8	57,1%	6	75,0%	10	83,3%
	Não são muito relevantes	4	57,1%	6	42,9%	2	25,0%	2	16,7%

Qual a sua opinião relativamente à navegação	Navego facilmente	8	100,0%	12	80,0%	7	87,5%	12	80,0%
	Fico bastante confuso(a)	0	0,0%	2	13,3%	0	0,0%	1	6,7%
	Fico completamente perdido(a)	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
	Gostaria de ver alterações no modo de navegar?	0	0,0%	1	6,7%	1	12,5%	2	13,3%
	Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	3	37,5%	7	46,7%	7	87,5%	10	71,4%
	Não	0	0,0%	1	6,7%	0	0,0%	0	0,0%
	Depende	5	62,5%	7	46,7%	1	12,5%	4	28,6%

Qui-quadrado

Pearson Chi-Square Tests

		Ano_2	
		2008	2009
		Estilos de Aprendizagem	Estilos de Aprendizagem
Como considera a estrutura e organização deste documento	Chi-square	5,579	1,168
	df	2	1
	Sig.	,061 ^{a,b}	,280 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	Chi-square	,014	6,529
	df	1	2
	Sig.	,907 ^a	,038 ^{a,*}
Qual a sua opinião sobre as sequências	Chi-square	,499	1,601
	df	2	2
	Sig.	,779 ^a	,449 ^a
Como considera os recursos associados aos mini casos	Chi-square	.	.
	df	.	.
	Sig.	.	.
Os cartoons	Chi-square	3,453	,008
	df	1	1
	Sig.	,063 ^a	,931 ^a
As fotografias	Chi-square	4,154	,518
	df	1	1
	Sig.	,042 ^{a,*}	,472 ^a

Os gráficos com informação estatística	Chi-square	4,154	,003
	df	1	1
	Sig.	,042 ^{a,*}	,955 ^a
Os mapas	Chi-square	3,630	,077
	df	1	1
	Sig.	,057 ^a	,782 ^a
Os textos complementares	Chi-square	1,028	,615
	df	1	1
	Sig.	,311 ^a	,433 ^a
Os vídeos	Chi-square	1,028	,003
	df	1	1
	Sig.	,311 ^a	,955 ^a
Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Chi-square	,077	1,477
	df	2	2
	Sig.	,962 ^a	,478 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Chi-square	3,407	1,203
	df	2	2
	Sig.	,182 ^{a,b}	,548 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades	Chi-square	1,944	1,250
	df	3	3
	Sig.	,584 ^{a,b}	,741 ^{a,b}
Qual a sua opinião sobre a indexação/associação	Chi-square	2,471	,008
	df	1	1
	Sig.	,116 ^a	,931 ^a
Qual a sua opinião sobre os comentários	Chi-square	,382	,208
	df	1	1
	Sig.	,537 ^a	,648 ^a
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Chi-square	1,840	,572
	df	2	2
	Sig.	,399 ^{a,b}	,751 ^{a,b}
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos	Chi-square	,885	,749
	df	2	1
	Sig.	,642 ^{a,b}	,387 ^a

Results are based on nonempty rows and columns in each innermost subtable.

*. The Chi-square statistic is significant at the ,05 level.

a. More than 20% of cells in this subtable have expected cell counts less than 5. Chi-square results may be invalid.

b. The minimum expected cell count in this subtable is less than one. Chi-square results may be invalid.

Anexo XIV – Cruzamento dos resultados dos questionários de opinião com os resultados dos testes de conhecimentos e da tarefa final

Como considera a estrutura e organização deste documento

		Ano_2			
		2008		2009	
		Count	Column N %	Count	Column N %
Como considera a estrutura e organização deste documento	Facilitam a compreensão dos textos e dos temas	13	56,5%	21	91,3%
	Nem facilitam, nem dificultam a compreensão dos textos e dos temas	2	8,7%	0	0,0%
	Dificultam a compreensão dos textos e dos temas	0	0,0%	0	0,0%
	O hiperdocumento é demasiado complexo e longo	8	34,8%	2	8,7%
	Subtotal	23	100,0%	23	100,0%

Não faz sentido comparar as diferenças pois a maioria das respostas estão concentradas na categoria "Facilitam a compreensão dos textos e dos temas"

Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso

Devido à inexistência de respostas em 2008 e ao reduzido número de respostas (3) em 2009 para a categoria "Alguns casos poderiam ter mais mini-casos" a mesma foi retirada da análise.

Teste de Normalidade

		2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	O número é adequado	,951	7	,739	,924	10	,395
	Há demasiados mini-casos	,959	10	,771	,853	6	,167
Nível de Língua	O número é adequado	,977	7	,943	,977	10	,944
	Há demasiados mini-casos	,869	10	,098	,840	6	,129
Compreensão de leitura	O número é adequado	,862	7	,157	,961	10	,794
	Há demasiados mini-casos	,974	10	,925	,914	6	,461

Análise das diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	,192	,666	-,130	,898	1,913	,183	2,579	,019
Nível de Língua	,251	,622	-,583	,566	,000	,999	2,007	,060
Compreensão de leitura	,079	,781	-,697	,494	2,120	,163	,959	,350

Group Statistics

	Qual a sua opinião sobre o número de mini-casos em cada caso	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota da tarefa final	O número é adequado	13	13,62	1,758	,488
	Há demasiados mini-casos	7	11,71	1,113	,421

Quem considera que “o número é adequado” tem uma nota da tarefa final média superior.

Qual a sua opinião sobre as sequências

		Ano_2			
		2008		2009	
		Count	Column N %	Count	Column N %
Qual a sua opinião sobre as sequências	Facilitam a compreensão	16	69,6%	16	69,6%
	Confusas e não ajudam a compreensão	0	0,0%	0	0,0%
	São apenas uma repetição	4	17,4%	4	17,4%
	Gostaria que a plataforma pudesse criar sequências	3	13,0%	3	13,0%
	Subtotal	23	100,0%	23	100,0%

Não faz sentido comparar as diferenças pois a maioria das respostas estão concentradas na categoria “Facilitam a compreensão”

Como considera os recursos associados aos mini casos

		Ano_2			
		2008		2009	
		Count	Column N %	Count	Column N %
Como considera os recursos associados aos mini casos	Ajudam a compreender os textos dos mini-casos	23	100,0%	23	100,0%
	Não acrescentam nada à compreensão	0	0,0%	0	0,0%
	Constituem um factor de distração	0	0,0%	0	0,0%
	Subtotal	23	100,0%	23	100,0%

Não faz sentido analisar as diferenças pois a totalidade das respostas se encontram na categoria "Ajudam a compreender os textos dos mini-casos"

Os cartoons

Teste de Normalidade

Os cartoons		2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	Sim	,964	3	,637	,945	6	,700
	Não	,933	14	,333	,905	13	,157
Nível de Língua	Sim	,993	3	,843	,961	6	,830
	Não	,918	14	,207	,953	13	,643
Compreensão de leitura	Sim	,750	3	,000	,916	6	,477
	Não	,938	14	,398	,911	13	,190

Análise das diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	,777	,388	-,753	,460	,156	,697	,883	,387
Nível de Língua	,007	,933	,432	,670	,099	,756	-,605	,552
Compreensão de leitura	2,235	,150	-,359	,723	1,013	,326	-,135	,894

As fotografias Teste de Normalidade

		2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
As fotografias							
Nota da tarefa final	Sim	,975	6	,926	,929	7	,545
	Não	,919	11	,311	,901	12	,166
Nível de Língua	Sim	1,000	6	1,000	,914	7	,424
	Não	,934	11	,454	,978	12	,973
Compreensão de leitura	Sim	,960	6	,820	,847	7	,115
	Não	,961	11	,790	,878	12	,083

Análise das diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	,048	,830	,351	,729	,105	,749	,085	,933
Nível de Língua	,303	,588	1,344	,193	,000	,999	-1,380	,182
Compreensão de leitura	,216	,647	1,776	,090	,362	,554	-1,650	,114

Os gráficos com informação estatística Teste de Normalidade

		2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Os gráficos com informação estatística							
Nota da tarefa final	Sim	,832	6	,111	,987	3	,780
	Não	,966	11	,839	,905	16	,096
Nível de Língua	Sim	,975	6	,926	,964	3	,637
	Não	,956	11	,718	,963	16	,710
Compreensão de leitura	Sim	,901	6	,378	,923	3	,463
	Não	,966	11	,845	,941	16	,358

Análise das diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	,000	,998	,742	,466	,535	,473	-,302	,765
Nível de Língua	,916	,349	1,699	,104	,014	,906	-1,148	,264
Compreensão de leitura	,086	,772	,216	,831	,702	,412	-,705	,489

Os mapas Teste de Normalidade

		2008			2009			
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk			
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
Os mapas	Nota da tarefa final	Sim	,958	9	,775	,630	4	,001
		Não	,924	8	,465	,959	15	,670
Nível de Língua		Sim	,994	9	1,000	,935	4	,625
		Não	,889	8	,230	,954	15	,593
Compreensão de leitura		Sim	,972	9	,914	,729	4	,024
		Não	,967	8	,869	,934	15	,318

Análise das diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	,069	,796	,048	,962	,395	,536	-1,417	,171
Nível de Língua	,086	,773	,467	,645	,252	,621	-,797	,435
Compreensão de leitura	,142	,710	,315	,756	1,528	,230	-,397	,695

Os textos complementares Teste de Normalidade

		2008			2009			
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk			
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
Os textos complementares	Nota da tarefa final	Sim	,907	5	,451	,552	5	,000
		Não	,903	12	,172	,935	14	,356
Nível de Língua		Sim	,881	5	,314	,858	5	,221
		Não	,939	12	,485	,930	14	,307
Compreensão de leitura		Sim	,909	5	,460	,881	5	,314
		Não	,908	12	,199	,949	14	,539

Análise das diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	16,014	,001	-,268	,795	9,276	,006	,616	,544
Nível de Língua	2,510	,128	-,432	,670	,472	,500	-,110	,913
Compreensão de leitura	,103	,751	-1,534	,140	,556	,464	-,065	,949

Os vídeos

Teste de Normalidade

Os vídeos		2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	Sim	,965	11	,827	,957	17	,570
	Não	,928	6	,567			
Nível de Língua	Sim	,968	11	,870	,956	17	,563
	Não	,944	6	,690			
Compreensão de leitura	Sim	,947	11	,601	,946	17	,398
	Não	,944	6	,692			

Análise das diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	1,066	,314	,507	,618	,002	,969	-,045	,964
Nível de Língua	1,042	,319	1,209	,240	1,211	,284	,081	,936
Compreensão de leitura	,064	,803	,965	,346	,217	,646	,292	,773

Qual a sua opinião sobre a secção Descrição

	Ano_2			
	2008		2009	
	Count	Column N %	Count	Column N %

Qual a sua opinião sobre a secção Descrição	Ajuda a compreender o tipo de texto	15	65,2%	17	73,9%
	Não é muito relevante	3	13,0%	4	17,4%
	Podia conter informação mais desenvolvida	5	21,7%	2	8,7%
	Subtotal	23	100,0%	23	100,0%

Não faz sentido comparar as diferenças pois a maioria das respostas estão concentradas na categoria “Ajuda a compreender o tipo de texto”

Qual a sua opinião sobre a secção Contexto

		Ano_2			
		2008		2009	
		Count	Column N %	Count	Column N %
Qual a sua opinião sobre a secção Contexto	Ajuda a enquadrar o tipo de texto	18	78,3%	18	78,3%
	Não é muito relevante	2	8,7%	3	13,0%
	Podia conter informação mais desenvolvida	3	13,0%	2	8,7%
	Subtotal	23	100,0%	23	100,0%

Não faz sentido comparar as diferenças pois a maioria das respostas estão concentradas na categoria “Ajuda a enquadrar o tipo de texto”

Qual a sua opinião sobre a secção Atividades

Devido ao reduzido número de respostas em 2008 e 2009 para as categorias “Não é muito relevante” e “Podia conter informação mais desenvolvida” as mesmas foram retiradas da análise das diferenças.

Teste de Normalidade

		2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Qual a sua opinião sobre a secção Actividades							
Nota da tarefa final	Orientam o modo como lemos o texto	,993	4	,972	,819	8	,046
	Chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender o texto	,854	9	,083	,833	7	,086
Nível de Língua	Orientam o modo como lemos o texto	,991	4	,962	,925	8	,470
	Chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender o texto	,823	9	,037	,909	7	,391
Compreensão de leitura	Orientam o modo como lemos o texto	,993	4	,972	,926	8	,482
	Chamam a atenção para aspectos que ajudam a compreender o texto	,949	9	,679	,865	7	,167

Análise das diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	,393	,541	,750	,466	2,096	,168	,142	,889
Nível de Língua	,859	,370	,753	,464	,465	,506	-,749	,466
Compreensão de leitura	3,122	,099	,203	,842	,012	,915	,521	,610

Qual a sua opinião sobre a indexação/associação Teste de Normalidade

Qual a sua opinião sobre a indexação/associação		2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	Ajuda a compreender o texto e os temas	,975	14	,937	,927	14	,278
	Não é muito relevante	,750	3	,000	,782	5	,057
Nível de Língua	Ajuda a compreender o texto e os temas	,953	14	,605	,934	14	,345
	Não é muito relevante	,750	3	,000	,970	5	,875
Compreensão de leitura	Ajuda a compreender o texto e os temas	,950	14	,557	,920	14	,223
	Não é muito relevante	,923	3	,463	,958	5	,795

Análise das diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	2,779	,112	-,130	,898	,526	,476	-,883	,387
Nível de Língua	2,031	,170	-,692	,497	4,795	,040	-,675	,507
Compreensão de leitura	,430	,520	-,663	,515	1,970	,175	,135	,894

Qual a sua opinião sobre os comentários

Teste de Normalidade

		2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
Qual a sua opinião sobre os comentários		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	Ajuda a compreender o texto e os temas	,875	9	,137	,930	15	,270
	Não são muito relevantes	,938	8	,592	,993	4	,972
Nível de Língua	Ajuda a compreender o texto e os temas	,911	9	,321	,937	15	,343
	Não são muito relevantes	,886	8	,215	,828	4	,163
Compreensão de leitura	Ajuda a compreender o texto e os temas	,971	9	,901	,935	15	,326
	Não são muito relevantes	,838	8	,072	,802	4	,105

Análise das diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	2,531	,128	-1,310	,206	,557	,465	-,897	,381
Nível de Língua	,490	,492	-,051	,960	,215	,648	-,335	,741
Compreensão de leitura	,516	,481	-1,197	,246	2,596	,125	-,173	,864

Qual a sua opinião relativamente à navegação

		Ano 2			
		2008		2009	
		Count	Column N %	Count	Column N %
Qual a sua opinião relativamente à navegação	Navego facilmente	20	87,0%	19	82,6%
	Fico bastante confuso(a)	2	8,7%	1	4,3%
	Fico completamente perdido(a)	0	0,0%	0	0,0%
	Gostaria de ver alterações no modo de navegar?	1	4,3%	3	13,0%
	Subtotal	23	100,0%	23	100,0%

Não faz sentido comparar as diferenças pois a maioria das respostas estão concentradas na categoria "Navego facilmente"

Considera útil o acesso a outros hiper-documentos

Devido ao reduzido número de respostas (1) em 2008 e à inexistência de respostas em 2009 para a categoria “Não” a mesma foi retirada da análise.

Teste de Normalidade

		2008			2009		
		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
Considera útil o acesso a outros hiper-documentos		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	Sim	,912	6	,452	,956	16	,597
	Depende	,951	10	,684	,987	3	,780
Nível de Língua	Sim	,956	6	,789	,920	16	,169
	Depende	,941	10	,559	,980	3	,726
Compreensão de leitura	Sim	,996	6	,998	,965	16	,760
	Depende	,915	10	,314	,964	3	,637

Análise das diferenças

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	1,155	,295	1,243	,228	3,958	,061	-,281	,782
Nível de Língua	,020	,889	,277	,785	,000	,994	-2,663	,015
Compreensão de leitura	2,174	,156	,262	,796	5,581	,028	-2,783	,012

Group Statistics

Considera útil o acesso a outros hiper-documentos		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nível de Língua	Sim	17	12,18	2,430	,589
	Depende	5	15,60	2,881	1,288
Compreensão de leitura	Sim	17	12,82	3,187	,773
	Depende	5	15,40	1,140	,510

Os alunos que respondem “depende” têm uma nota média superior.

**Anexo XV – Cruzamento dos resultados dos testes de conhecimentos e da
tarefa final com as características dos participantes**

Tests of Normality

	Ano_2	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	2008	,147	23	,200*	,964	23	,555
	2009	,142	23	,200*	,954	23	,356
Nível de Língua	2008	,178	23	,057	,941	23	,187
	2009	,103	23	,200*	,957	23	,412
Compreensão de leitura	2008	,122	23	,200*	,977	23	,852
	2009	,222	23	,005	,936	23	,150

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Os dados seguem uma distribuição normal pois a sig > 0,05 assim podemos usar testes paramétricos.

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	1,316	,258	,956	,344
Nível de Língua	,229	,635	,359	,722
Compreensão de leitura	,215	,645	,613	,543

Preferências epistémicas

2008

2009

Preferencias Epistémicas		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	Linear	,823	11	,019	,884	11	,118
	Flexível	,976	12	,964	,914	12	,237
Nível de Língua	Linear	,843	11	,034	,912	11	,256
	Flexível	,954	12	,695	,952	12	,665
Compreensão de leitura	Linear	,911	11	,250	,924	11	,352
	Flexível	,965	12	,858	,883	12	,096

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig.	F	Sig.	t	Sig.
Nota da tarefa final	2,464	,131	,231	,820	,720	,406	-2,212	,038
Nível de Língua	1,536	,229	,915	,371	2,114	,161	-,623	,533
Compreensão de leitura	1,326	,262	,959	,348			78,0*	0,487*

* Teste de Mann-Whitney

Apenas existem diferenças significativas para a nota da tarefa final no ano de 2009.

Tabela 6.56 -

Group Statistics

		Preferencias Epistémicas	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nota da tarefa final	Linear		11	12,18	1,471	,444
	Flexível		12	13,67	1,723	,497

Estilos de aprendizagem

2008

2009

Estilos de Aprendizagem		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	Ect/Syn	,933	8	,542	,891	8	,239
	Synop/e	,966	15	,789	,930	15	,271
Nível de Língua	Ect/Syn	,966	8	,862	,925	8	,473
	Synop/e	,936	15	,329	,960	15	,695
Compreensão de leitura	Ect/Syn	,831	8	,060	,791	8	,023
	Synop/e	,955	15	,613	,918	15	,178

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

	2008				2009			
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	,187	,670	-,418	,680	,287	,598	-2,056	,052
Nível de Língua	1,779	,197	,231	,820	1,408	,249	-,447	,660
Compreensão de leitura			44,5*	0,235*			65,5*	0,681*

* Teste de Mann-Whitney

Hábitos de leitura

2008

2009

Costuma ler textos em Inglês		Shapiro-Wilk			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Nota da tarefa final	Sim	,947	13	,554	,932	16	,265
	Não	,947	10	,637	,869	7	,183
Nível de Língua	Sim	,943	13	,494	,965	16	,755
	Não	,801	10	,015	,913	7	,420
Compreensão de leitura	Sim	,944	13	,513	,914	16	,135
	Não	,967	10	,865	,818	7	,062

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

* Teste de Mann-Whitney

2008

2009

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)
Nota da tarefa final	,026	,874	1,388	0,180	5,962	,024	-,767	0,452
Nível de Língua			54,5*	0,522*	,027	,871	1,769	0,091
Compreensão de leitura	,373	,548	,955	0,350			66,5*	0,681*

* Teste de Mann-Whitney

Anexo XVI -Ficheiros com as entrevistas gravadas (CD ROM)