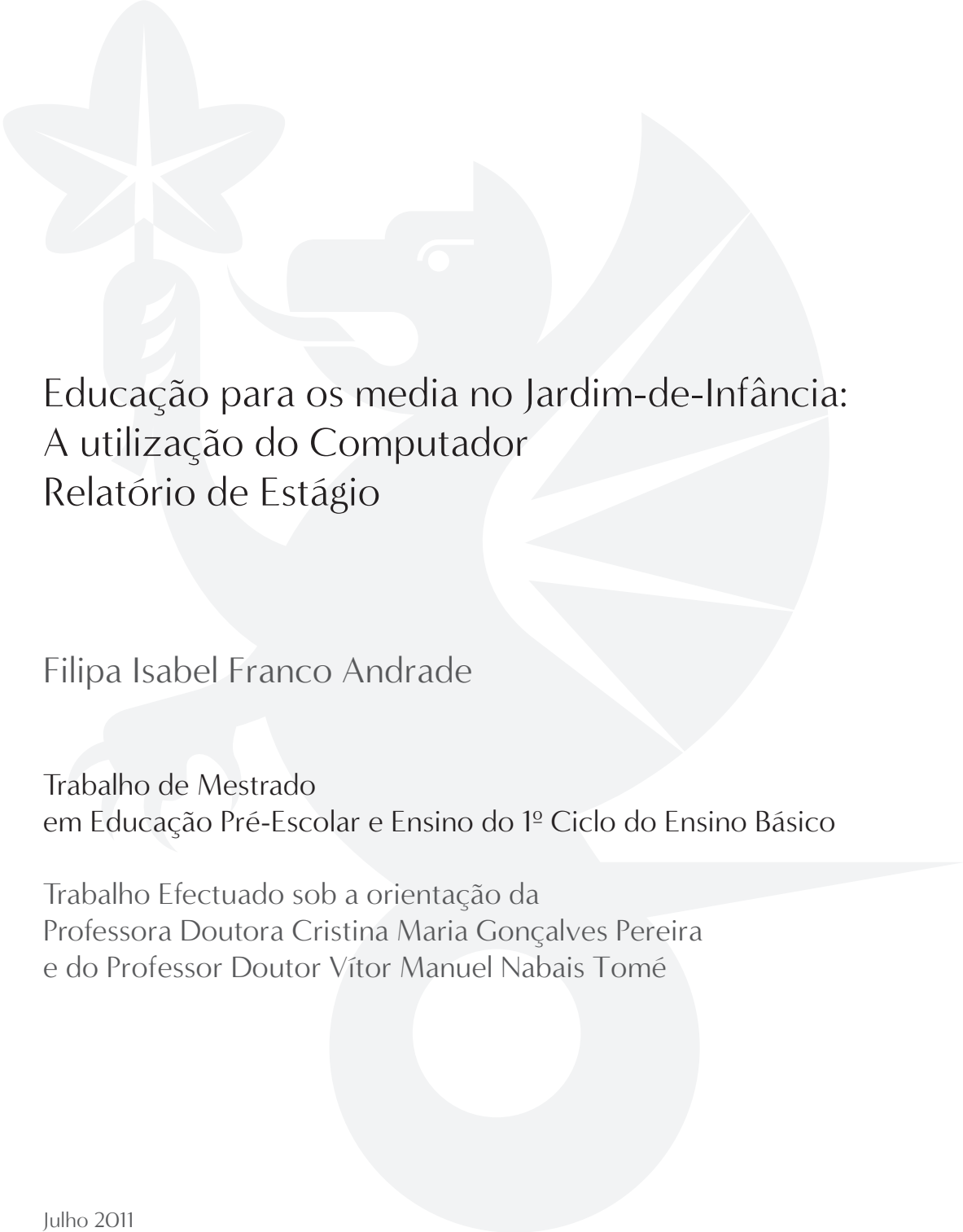




Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Educação para os media no Jardim-de-Infância: A utilização do Computador Relatório de Estágio

Filipa Isabel Franco Andrade

Trabalho de Mestrado
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho Efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira
e do Professor Doutor Vítor Manuel Nabais Tomé

Julho 2011

Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Educação para os *media* no Jardim-de-Infância: A utilização do Computador

Filipa Isabel Franco Andrade

Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Cristina Maria Pereira, Professora de Psicologia da Unidade Técnico-Científica de Ciências Sociais e Humanas e do Professor Doutor Vítor Manuel Nabais Tomé, Investigador do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ao meu Pai...

Levo para sempre um pedaço do teu Ser dentro do meu próprio Ser.
(Cury, 2003)

O júri

Presidente

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Prof. Doutor
Professor de

Agradecimentos

O presente Relatório além do trabalho individual, também teve a sua componente colectiva. Como tal, é essencial fazer referência a todos aqueles que o tornaram possível.

Em primeiro lugar, aos orientadores Professor Doutor Vítor Tomé e Professora Doutora Cristina Pereira. Estou grata por todos os ensinamentos, críticas construtivas, apoio e orientação prestados ao longo destes meses.

Em seguida, a todos aqueles que percorreram paralelamente este percurso de Mestrado. Em primeiro lugar à Ana pelo companheirismo, apoio e também pela amizade, que cresceu com todos os sabores e dissabores. À minha amiga Joana pela compreensão e pelos momentos em que estivemos ausentes. À Cátia pela partilha e desabafos ao longo de todo este percurso. À Benedita pelo seu exemplo enquanto pessoa. À Céu, à Gina, à Fernanda e restantes colegas pelos desabafos, mas também por todos aqueles momentos bons e positivos, de boa disposição que partilhámos.

Agradeço às docentes das instituições onde realizei o estudo, pela disponibilidade em ajudar e por toda a colaboração prestada na recolha de dados. Quero agradecer em particular a uma das instituições que, após um momento de contrariedade e desorientação, aceitou colaborar comigo. Às crianças pela espontaneidade com que me integraram no seu ambiente.

Gostaria de fazer um agradecimento especial à Professora Ana Clara e à Valentina que, apesar das suas vidas profissionais preenchidas, demonstraram prontidão em ajudar-me.

Agradeço agora a um conjunto de pessoas importantes na minha vida e no meu dia-a-dia. À Paula (Paulinha) por ser a pessoa que mais presenciou e sentiu as minhas fraquezas, por toda a força e palavras de coragem, pela compreensão e facilidade em ausentar-me de modo a poder desenvolver o estudo. Ao Nuno pelas palavras sábias e pela calma que me transmitiu quando mais precisei. Ao Daniel (Lipe) por compreender a minha frustração e desalento, por me ouvir e aconselhar com a sua calma e paciência e, sobretudo, por caminhar comigo em mais um momento marcante da minha vida e do meu crescimento. Ao Marco (Pine) por toda a ajuda e acompanhamento ao longo destes últimos tempos. À Carla e à Tânia que, mesmo distantes, me orientaram.

Por último, porque os últimos são os primeiros, à minha família. À Mãe pela compreensão que teve quando tive ausente e por ouvir os desabafos e desalentos. À minha “mana” por me escutar, por todo o apoio, palavras de força e incentivo, que não me deixaram desistir. Ao meu cunhado Daniel e tia Ana pela paciência. Ao meu Avô pelas ausências e falta de tempo. Às minhas avós Chica e Zeca, com saudade, pelos valores que me transmitiram. À minha pequena Ema que, mesmo sem se dar conta, me incentivou e motivou com a sua alegria e com o seu sorriso.

Resumo

A sociedade de hoje é marcada pelo crescimento exponencial de informação. Ela faz parte do dia-a-dia dos cidadãos e é pautada pelo desenvolvimento veloz dos diferentes tipos de tecnologia e *media*. Desta forma, o crescimento e o desenvolvimento ao longo da vida são fortemente influenciados por parte destes meios de comunicação. A questão é que os meios não mostram a realidade, mas sim representações da realidade.

As crianças, desde que nascem, são um dos grupos mais “moldados” pelas mensagens *media*. Estas possuem um sistema de aprendizagem bastante amplo e disponível. Querem saber sempre mais e estão sedentas por novos conteúdos que dêem resposta às suas indagações. Por estes motivos, é totalmente necessário prepará-las, bem como todos os cidadãos, para o consumo de *media*. Devem ter a capacidade de descodificar correctamente mensagens *media*, através de uma análise crítica e de uma produção reflexiva. Conseguirão compreender melhor o mundo que as rodeiam e terão ferramentas necessárias para conseguir participar de forma activa e reflexiva numa sociedade que é a sua.

Apesar de a aprendizagem ser feita dentro e fora das paredes da escola, a verdade é que esta continua a ter um forte poder a nível de transmissão do saber a nível formal. Por esta razão, este será o contexto onde melhor se poderá educar para os *media*. A Educação para os *media* deverá fazer parte de todas as componentes curriculares de ensino, desde a Educação Pré-Escolar (que continua ainda a ser o parente pobre do sistema educativo) ao Ensino Superior. Para que tal se possa verificar, é necessário que se desenvolva mais investigação acerca da apropriação que crianças, jovens e adultos fazem dos *media*. Só assim será possível a criação de uma formação mais rica e significativa, bem como, a criação de recursos de apoio para auxílio dos diferentes agentes educativos.

O nosso estudo, de natureza exploratória, pretende dar resposta à necessidade sentida de analisar de que forma se faz o consumo mediático através do computador no Jardim-de-Infância. Verificámos que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) fazem parte do mundo das crianças, que as vêem com grande fascínio e motivação. O que constatámos também é que a educação desenvolvida a partir das TIC não é, ainda, feita no sentido de Educação para os *media*, mas com os *media*, talvez pela carência de recursos educativos para esta faixa etária, bem como pela falta de formação (inicial e contínua) dos docentes.

Os resultados indicam que o caminho da Educação para os *media* ao nível da Educação Pré-Escolar ainda é escasso, como tal, todos os contributos são primordiais na mudança de atitudes na educação em específico e da sociedade em geral.

Palavras-chave

Educação para os *media*; Computador; Jardim-de-Infância; Educação Pré-Escolar; Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Abstract

Today's society is characterized by an exponential growth of information. It is part of the day-to-day life of citizens and it is ruled by a fast development of different types of technology and media. Thus, lifelong growth and development are strongly influenced by these media. The question is that the media do not show the reality, but representations of reality.

From their birth, the children belong to a group which is one of the most shaped by media messages. As they are little formatted their learning system is still very wide and available. They always want to know more and are thirsty for new contents to respond to their inquiries. For these reasons, it is absolutely necessary to prepare them as well as all citizens to consume media. They must have the ability to correctly decode media messages through a critical analysis and a reflexive production. They will be able to better understand the world around them and they will have the right tools, which allow them to actively and reflectively participate in a society that is theirs.

Although it is widely said that the learning process takes place inside and outside school, the truth is that the transmission of knowledge continues to be stronger at a formal level. For this reason, this will be the best context to educate for the media. Media Education should be part of all curriculum components of education, from pre-school (which still remains a "distant relative" of the educational system) to Higher Education. To make this possible it is necessary to develop more research about the appropriations that children, young people and adults make of media. Only this way will it be possible to create a richer and meaningful education, as well as the support resources for the different educational agents.

Our exploratory study had to do with the need to find out how media consumption is done through the computer in the Kindergarten. We realized that the Information and Communication Technologies are part of the children's world, and they exert great interest and motivation in them. We also found out that the education developed through ICT it is not done for Media Education, but with the media, maybe due to the lack of educational resources for this age group as well as the lack of training (initial and continuing) of teachers.

The results point out that Media Education at the Pre-school is still scarce, so all contributions are crucial to the change of paradigms of education in particular and to the society in general.

Keywords

Media Education; Computer; Kindergarten; Pre-School Education; Information and Communication Technology.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Palavras-chave	v
Abstract	vi
Keywords	vi
Índice de tabelas	ix
Lista de abreviaturas	x
1. Introdução	1
CAPÍTULO I	4
2. Revisão de Literatura/Estado da Arte.....	4
2.1 Comunicação e Evolução/Revolução Escolar	4
2.1.1. Do tradicional à modernidade.....	5
2.1.2 - Comunicação, Comunicação de Massas e media	9
2.2 As Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação	11
2.2.1 Formação de educadores e professores em TIC e media	13
2.2.2 A Criança, as TIC, os media e o contexto educativo	16
2.3. TIC, media e Educação para os <i>media</i>	18
2.3.1 Educação para os <i>media</i> na Educação Pré-escolar	21
2.3.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	24
2.3.2.2 - Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar.....	25
2.4. Literacia do Computador e o Computador na Educação Pré-Escolar	26
CAPÍTULO II.....	29
3. Metodologia	29
3.1 Questões que guiaram a Investigação	29
3.2 Campo de investigação.....	30
3.3 Recolha de dados: entrevista, observação participante, notas de campo.....	30
3.3.1 Entrevista	31
3.3.2 Observação	32
3.3.3 Notas de Campo	33
3.4 Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo	33
4. Caracterização da Amostra.....	34
4.1 Caracterização das instituições	34
4.2 Caracterização das Crianças	35
4.3 Caracterização das docentes	36
5. Procedimentos Metodológicos	37
5.1 Obtenção de autorizações para Recolha de Dados nas Instituições.....	37
5.2 Entrevistas	37

5.3 Gravação de Vídeo e Áudio.....	38
5.3.1 Gravação das Actividades	39
5.4 Tratamento e Análise dos Dados	40
5.4.1 Transcrição dos dados áudio e vídeo.....	40
5.4.2 Análise de Conteúdo através do Atlas.ti	41
4.6.2 Dados das Entrevistas e Notas de Campo	43
CAPÍTULO III.....	46
6. Discussão dos Resultados	46
6.1 Utilização do computador no Jardim-de-Infância.....	46
6.2 Objectivos da utilização do computador no Jardim-de-Infância	50
6.3 Relação entre a utilização do computador no Jardim-de-Infância e a Educação para os <i>media</i>	52
CAPÍTULO IV.....	54
7. Considerações Finais, limitações e recomendações.....	54
7.1. Conclusões	54
7.2 Limitações.....	55
7.3 Recomendações	55
Reflexão crítica	57
Referências Bibliográficas	59
Lista de Apêndices e Anexos	67

Índice de tabelas

Tabela 1- Tempos de gravação do Jardim A.	39
Tabela 2 -Tempos de gravação do Jardim B.	40
Tabela 3 - Sistema de Categorização A.....	42
Tabela 4 - Sistema de Categorização B.....	43

Lista de abreviaturas

s/d - sem data

TIC - Tecnologia(s) da Informação e da Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

1. Introdução

A sociedade de hoje é marcada pelo excesso de informação, com a qual as crianças contactam cada vez mais cedo. Por este motivo, impõe-se uma renovação da educação tendo em conta, não só as exigências da sociedade em geral, mas dos educandos em particular. Assim sendo, “a Educação pelos *media*, com os *media* e para os *media*, são novas dimensões que se juntam ao acto educativo” (A Educação na Sociedade da Informação, s.d.).

Tal como refere Anderson (2010) no relatório da UNESCO “To be effective in the 21st century, citizens and workers must be able to exhibit a range of functional and critical thinking skills, such as: *i*) Information Literacy; *ii*) Media Literacy; *iii*) ICT (Information, Communications and Technology) Literacy” (p. 25). É neste sentido que se verifica alguma preocupação por parte de instituições internacionais e europeias, onde se inclui a UNESCO, a Comissão Europeia, o Conselho da Europa e o Conselho Superior de Educação para os *media* (CSEM).

Estes órgãos têm desenvolvido trabalho no sentido de produzir declarações, recomendações ou directivas que possam ser úteis ao reconhecimento que o papel dos *media* têm hoje na sociedade, o nível social, cultural e económico. A chamada de atenção para a importância da Educação para os *media* foi expressa pela primeira vez na Declaração de Grunwald, em 1982 (Torneró & Varis, 2008). As pessoas dispndiam “a great deal of time watching television, reading newspapers and magazines, playins records and listening to the rádio” (UNESCO, 1982, ¶2). Passadas duas décadas, foi publicada a Agenda de Paris. Tendo como grande base a Declaração anteriormente proferida, esta estabelece 12 recomendações da Educação para os *media*, partindo dos quatro blocos definidos por Grunwald: “*i*) le développement de programmes intégrés à tous niveaux de l’enseignement; *ii*) la formation des éducateurs et la sensibilisation des différents acteus de la sphère sociale; *iii*) la recherche et ses réseaux de diffusion; *iv*) la coopérarion internationale en actions” (Agenda de Paris, 2007, ¶ 4). Estes documentos foram assim impulsionadores do crescente trabalho desenvolvido nesta área. Todavia, o Relatório sobre Literacia Mediática no Mundo, do Parlamento Europeu define com clareza e objectividade quais os motivos pelos quais os *media* têm um forte poder ao nível social, económico e cultural. A “febre” da televisão, nos anos 80 e 90, cresceu com uma nova era dominada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Com uma expansão veloz destas, é crucial que todos os cidadãos acompanhem esta forte evolução e aprendam “a lidar com uma torrente de informações” (Parlamento Europeu, 2008, p.10). O objectivo não é o de desvalorizar os meios de comunicação tradicionais, já que continuam a ter uma forte influência, mas sim conjugar diferentes formas e conteúdos mediáticos, não só pelas crianças e jovens, mas também por adultos, idosos e pessoas portadoras de deficiência, criando uma sociedade inclusiva. (Abreu, 2011; High Council for Media Education, 2011; Parlamento Europeu, 2008; Torneró & Varis, 2010)

Tendo em conta as crianças e os jovens, a verdade é que eles “are ‘connected’ whether it is through mobile phones, the Web, or the newest gadgets, and this suggests that the media

dominate the lives of today's children" (Abreu, 2010, p.10). Inevitavelmente, os media hoje "são a construção da realidade" (Aguaded-Gómez, 2011). Contudo, a introdução dos novos media tem sido lenta e as opiniões divergem no que concerne a esta (Livingstone, 2002).

Por esta razão e devido à insuficiente investigação que tem sido feita ao nível da Educação Pré-Escolar nesta área, este estudo pretende compreender de que modo as Tecnologias de Informação e Comunicação (com enfoque no computador) são utilizadas numa vertente de Educação para os *media* no Jardim-de-Infância. A nossa escolha recai neste domínio pelo facto da Educação Pré-Escolar ser a menos desenvolvida e investigada ao nível da Educação para os *media* (Pinto, 2011).

Os objectivos que pretendemos com este estudo são:

- i) Identificar as razões de utilização do computador nos Jardins-de-Infância;
- ii) Identificar as diferentes formas com os quais é utilizado o computador nos Jardins-de-Infância;
- iii) Conhecer os níveis de formação dos educadores na área de Educação para os *media* e TIC.

A partir destes pretendemos dar resposta às seguintes questões:

- i) Com que objectivos é utilizado o computador no Jardim-de-Infância?
- ii) De que forma é utilizado o computador no Jardim-de-Infância?
- iii) Há alguma relação entre a utilização do computador no Jardim-de-Infância e a Educação para os *media*?

Como refere Moraes et al. (2006) "se, por um lado, como se tem anunciado, a educação mediatizada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação pode trazer melhorias e transformações para a educação em geral, por outro ela tem gerado novos problemas e desafios para os educadores, requerendo, ainda, muita reflexão." (p.2). Acrescentamos à frase de Moraes que é necessária formação pois, quer as novas tecnologias (computadores, telemóveis) quer as tradicionais (rádio, cinema e televisão) requerem ainda formação ao nível de utilização educativa. Este foi mais um dos motivos pelos quais considerámos fundamental desenvolver este trabalho. O papel desenvolvido pelos educadores é, sem margens para dúvidas, crucial para o desenvolvimento dos educandos. Apesar da educação ir além das paredes da escola, o caminho para que isso aconteça ainda é bastante longo. Assim sendo, pretendemos descrever de que forma o computador é utilizado como uma ferramenta educativa.

É necessário dar resposta aos novos desafios com os quais a escola é confrontada, "desde a Pré-Escolar ao Superior" (Tomé, 2011a). Como tal, torna-se urgente desenvolver ferramentas que equipem educadores (mais formação nestas áreas) e que diminuam o crescente fosso de aprendizagens tecnológicas que separam estes e educandos, desenvolvendo novas metodologias pedagógicas num sentido mais construtivo, cooperativo e colaborativo.

A escolha por este tema deve-se também ao facto do computador ser gradualmente um recurso influente entre as crianças. Torna-se assim relevante desenvolver este estudo, visto que é insuficiente o número de estudos que se centram nos objectivos e formas com os quais o computador é utilizado nos Jardins-de-Infância. Esta é uma área em crescente ascensão e bastante actual. Por este motivo, todos os contributos se podem revelar essenciais. Assim sendo,

“a educação pelo *media*, com os *media* e para os *media*, são novas dimensões que se juntam ao acto educativo” (A Educação na Sociedade da Informação, s.d.).

Os *media* são recursos polivalentes, dotados de multifacetadas formas de informação e que, após o seu tratamento, constituem fontes de conhecimento inesgotável.

Constituímos este Relatório de Estágio em três partes. Na primeira parte, encontra-se a revisão de literatura. Fazemos uma abordagem à evolução a que a escola foi sujeita desde a sua criação aos dias de hoje. Caracterizaremos de que forma as TIC e os *media* se encontram na Educação. Exploramos as definições do conceito de Educação para os *media* e analisamos de que forma esta se encontra presente na Educação Pré-Escolar e de modo geral na educação. Daremos enfoque ao computador. A segunda parte diz respeito à metodologia e aos procedimentos a que recorreremos ao longo do nosso estudo. Nesta, estão incluídas a temática, os objectivos e as questões que guiaram a investigação. Justificamos as razões pela qual optámos pelas diferentes técnicas, fundamentando-as teoricamente. Descrevemos as instituições e os sujeitos em estudo e os procedimentos que utilizámos na recolha e análise dos dados. Na terceira parte, faremos a análise dos dados e discussão dos resultados, tentando responder às questões que guiaram a investigação, a partir dos dados recolhidos.

No final, apresentamos as conclusões, limitações e recomendações. Pretendemos apresentar os resultados mais significativos e as considerações que retirámos destes. Daremos a conhecer quais foram os principais limites que enfrentámos no decorrer do estudo, bem como as recomendações de modo a darmos o nosso pequeno contributo para um futuro próximo.

CAPÍTULO I

2. Revisão de Literatura/Estado da Arte

2.1 Comunicação e Evolução/Revolução Escolar

A aquisição de conhecimento remota aos nossos antepassados. Esta é feita através da comunicação, que teve a sua origem na cultura oral (gesto e palavra) e a sua evolução na actividade iconográfica (pinturas de gravuras do paleolítico), que viria a dar origem à escrita.

O ensino passa a ser transmitido da geração mais velha para a mais nova e é deste modo que, ao longo de várias gerações seguintes, se denota o desenvolvimento e complexificação do ensino cumulativo (através de técnicas e materiais mais diversificados).

Os meios de comunicação existentes tornam-se cada vez mais complexos, proporcionando níveis de grande desenvolvimento social e económico nas civilizações. Esta complexidade deveu-se bastante à escrita, competência que era restrita não estando acessível a todos. Este facto levou a que fosse fundamental a formação de novos escribas, já que eram estes que dominam as competências e saberes mais relevantes da época. Visto que eram as instituições sagradas que detinham a maior fonte de suportes escritos e que apenas os seus mestres (escribas e sacerdotes) possuíam o poder de as descodificar, é possível afirmar que a origem da Escola, enquanto instituição, se deveu ao poder religioso. Todavia, a sua direcção fora disputada entre o poder religioso e o poder político. (A Educação na Sociedade da Informação, s.d.)

Foi a partir daqui que o modelo de escola se começou a formar na Mesopotâmia em 3100 a.C, de onde surgiram algumas características usadas nos dias de hoje (como a disposição da salas de aula) (Logan, 1995, citado por Tornero, 2007).

O conhecimento que até então era transmitido oralmente, sofreu uma transformação. Foi criado um conhecimento impresso e uma cultura baseada nos livros, levando assim à reestruturação da educação (McLuhan, 1962, citado por Kellner, 2002).

A instituição escolar da época era caracterizada por uma divisão social, isto é, o educador/mestre era considerado o centro do processo de aprendizagem por possuir todo o conhecimento, enquanto o educando era uma tábua rasa que assimilava o conhecimento transmitido (A Educação na Sociedade da Informação, s.d.).

Mais tarde, as doutrinas de Platão e Aristóteles criaram um sistema educativo baseado numa “metodologia racionalista e numa lógica dedutiva” (Tornero, 2007, p.31), que veio influenciar a educação ocidental. Contudo, a escola continuou a ser considerada um local “sagrado” dado que era um depósito de conhecimento que guardava os poucos textos existentes na época. A leitura e a escrita continuaram a ser consideradas processos primordiais para aquisição do saber, ignorando outras possíveis formas de produção de conhecimento (*idem*).

Uma das primeiras revoluções sentidas pela escola ocorreu com o aparecimento da imprensa. A sua origem remonta ao Século II na China com a publicação em papel do *Notícias*

Diversas, apesar de existirem registos que dizem que o imperador Augusto publicava com regularidade a chamada *Acta Diurna* no Século I. Só mais tarde, no Século XV, Gutenberg deu o grande impulso para a amplificação da imprensa. (Imprensa, s.d.). O aumento de textos escritos começou a ser notório e o acesso à informação mais amplo. Por este motivo, a escola começou a alargar o seu papel, apesar da metodologia tradicional ainda se manter, principalmente depois da Revolução Industrial. Nesta época, o trabalho ocupava grande parte do dia dos adultos e, como tal, as crianças necessitavam de um local para ocupar o seu tempo. A escola foi a solução encontrada e devido à grande crescente de educandos, estenderam os seus serviços educativos.

A Revolução Industrial iniciada no Século XVIII atingiu o seu auge por todo o mundo no Século XIX. Na mesma altura iniciou-se uma Revolução Tecnológica que veio trazer efeitos significativos para a Educação.

Já com um desenvolvimento bastante acentuado por parte da imprensa, que permitira o acesso à informação por parte de todos devido ao seu baixo custo, a criação de outros tipos de comunicação permitiram que mais informação circulasse mais rapidamente e por uma maior extensão. Desta Revolução Tecnológica consta a criação do telégrafo eléctrico em 1837 por Samuel Morse, do telefone em 1876 por Graham Bell, do cinema em 1895 pelos irmãos Lumière, do rádio em 1896 por Marconi e da televisão em 1927 por Zworykin. (A Educação na Sociedade da Informação, s.d.).

São todas as criações citadas anteriormente que abrem portas a um mundo repleto de informação acessível para todos. Após as revoluções agrícola e industrial, tornou-se eminente uma terceira revolução: a da informação (Webster, 2002).

2.1.1. Do tradicional à modernidade

Com o aumento da oferta de informação, a aquisição de conhecimentos tornou-se num processo mais acessível a todos. Por este facto a escola viu as suas funções serem expandidas para fora das suas paredes. A reestruturação do seu sistema educativo tornou-se inevitável.

Devido às mudanças sentidas ganhou espaço a “escola paralela”, que atribui importância às vivências que os educandos experienciam e com as quais fazem diversas aprendizagens fora da instituição escolar.

Um dos movimentos que emergiu em consequência destas alterações foi o da “Escola Nova”, que defendia uma educação para a autonomia. Alguns autores que defendem este movimento são Décroly, Cousinet, Montessori, Freinet e Illich. Todos eles sustentam que o aluno possui conhecimentos e competências prévias, pelo que este pode ter uma participação activa no processo de aprendizagem, contrariamente ao aluno do modelo de ensino tradicional. (A Educação na Sociedade da Informação, s.d.)

Dewey e Kilpatrick, dois dos pensadores americanos, também ofereceram um grande contributo para a transformação da escola. Introduziram os projectos nas escolas, tendo como principal objectivo alargar os horizontes da comunidade educativa. Todos os intervenientes

educativos (professores, alunos, pais, comunidade, família...) passaram a ver reconhecidos e integrados os seus papéis na educação (*idem*).

Desta forma, todas as concepções, até então, modificaram-se dando origem a uma sociedade, a da informação, por volta dos anos 70. É caracterizada, principalmente, pela produção em massa de informação e conhecimento, tendo repercussões “nos valores, nas formas familiares, na comunicação, na produção, no consumo, na organização de empresas, no trabalho, no emprego e no modo de vida em geral” (Kovács & Moniz, 2001, p. 31). Tal como referiu Massuda (1984), citado por Kovács e Moniz (2001), o surgimento destas tecnologias provocaria uma revolução significativamente mais acentuada que a Revolução Industrial, denotando assim o forte poder que caracteriza a era da informação.

Tendo a escola o objectivo de capacitar e formar os educandos, de uma forma cooperativa, democrática e justa, para sobreviverem numa sociedade complexa e em constante mudança, foi essencial a reapreciação dos seus modelos numa sociedade multicultural. O desenvolvimento de novas literacias que consagrassem os *media* e as tecnologias, revelaram-se o melhor percurso (Kellner, 2002).

Tornou-se importante o desenvolvimento de uma literacia “centrada” nos *media*. Esta inclui as competências e conhecimentos necessários para saber ler e escrever linguagem mediática, ajudando os educandos a discriminar e a avaliar os conteúdos *media*, ficando a conhecer os seus efeitos e formas de utilização. (Buckingham, 2003; Kellner, 2002). Consequentemente, em consonância com a literacia digital e a literacia multimédia, verificar-se-ia um desenvolvimento mais eficaz de competências necessárias à resolução de problemas e para dar resposta às mudanças da sociedade.

Tal como afirma Tornero (2007), as gerações começaram a adquirir aprendizagens e a educarem-se pelos conteúdos expandidos pelos *media*. Através destes, os futuros adultos tinham condições para sobreviver num mundo inconstante e fornecer recursos para que estes construíssem uma sociedade “cooperative, democratic, egalitarian and just” (Kellner, 2002, p. 99).

A criação de uma literacia dos *media* pretendeu ser um grande passo ao nível educativo. Contudo, esta por si só não assegurava que os educandos desenvolvessem os conhecimentos e competências necessárias, para compreender e interpretar a sociedade dominada pela informação. Só a criação de um processo de ensino-aprendizagem, acerca dos *media*, os capacitaria a ler, escrever e interpretar *media*. A Educação para os *media* tornou-se, desta forma, essencial para a preparação de cidadãos do Século XXI.

As crianças começaram, cada vez mais precocemente, a aceder e a contactar com diversos meios tecnológicos (televisão, computador, entre outros), que lhes proporcionam variados tipos de informação. Tal como Silverstone (1999), citado por Buckingham (2003), afirmou, os *media* passaram a estar no cerne da experiência, no coração da (in) capacidade do sentido que cada um de nós dá ao mundo em que coabitamos. Assim, a escola reconstruiu os seus processos de ensino e as metodologias utilizadas, o ensino tradicional deixara de satisfazer as necessidades que foram surgindo e os papéis desempenhados por cada interveniente educativo foram alterados.

Ao ver os seus poderes descentralizados, a escola teria de reformular um conjunto de elementos essenciais para uma educação adequada. Uma delas passaria pela alteração do currículo. Este teria de abranger o espaço educativo formal (escola), bem como o informal (fora da escola). A instituição teria de formar os seus alunos para desenvolverem a sua capacidade crítica e reflexiva, isto é, para que tivessem a capacidade de entender e analisar o que experienciam no dia-a-dia, através dos meios mediáticos. Ao nível pedagógico teria de existir abertura e experimentação, que promovesse o diálogo e a colaboração de todos os intervenientes educativos (alunos, professores, família, comunidade...). Parte-se de concepções “Dewendianas”, já que a pedagogia *media* tem em conta todas as possibilidades que são oferecidas pelo meio mediático que, muitas das vezes, são trazidas pelas próprias vivências das crianças. Os *media* são recursos polivalentes, dotados de multifacetadas formas de informação e que, após o seu tratamento, constituem fontes de conhecimento inesgotável.

O modo de ensinar sofreria, identicamente, modificações. O professor, sendo mediador de saberes e conhecimento, viu desta forma o seu papel redefinido. Deixaram de ser transmissores activos de conhecimentos e assumiram o papel de orientadores do processo ensino-aprendizagem, ajudando os educandos a construir o seu conhecimento e a trabalharem cooperativamente consigo e com os seus pares.

Em consequência disto, a forma como o aluno é enumerado altera-se. Anteriormente considerado como uma tábua rasa, é agora um indivíduo activo, dotado de conhecimentos e competências prévias que serão valorizadas no contexto de sala de aula.

Dado que o processo de aquisição de informação e posterior obtenção de conhecimento passou a ser “a condição central de inserção social das pessoas” (Dowbor, 2001, citado por Silva, Caridade, Montes & Leite, s.d.), para que isto ocorra o aluno terá de saber explorar, organizar, analisar, criar, transformar e elaborar, isto é, ter competências e habilidades que a escola ajudará a desenvolver.

Professor e aluno passam agora a ser uma equipa, já que partilham formas de conhecimento que se complementam entre si. Ambos constroem aprendizagens partindo de problemáticas do mundo e porque, tal como afirmou Freire (1972), citado em *A Educação na Sociedade da Informação* (s.d). “ninguém educa ninguém - ninguém se educa a si mesmo - os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.10).

Cooperação e colaboração são, assim, formas essenciais do processo de ensino-aprendizagem. Estas são conseguidas através de um trabalho colectivo, que permita atingir processos e resultados proveitosos para o futuro, principalmente no que diz respeito à socialização. É fundamental o desenvolvimento de condutas humanas numa sociedade que cada vez mais é multicultural, por esta razão é essencial desenvolver uma “solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Moran, 2000, citado por Silva et al, s.d.) e os *media* são um meio bastante completo para o conseguir.

No Rio de Janeiro foi desenvolvido um estudo que visava o uso da aprendizagem cooperativa (Silva et al, s.d.). Foi realizado em duas escolas, sem acesso à internet, mas com material informático disponível. O objectivo foi a construção de um site com uma temática comum. As turmas assistiram a um vídeo e, em conjunto, discutiram sobre o seu conteúdo e

apontaram as ideias que mais despertaram a atenção dos educandos. Em seguida, trabalharam textos relacionados com o tema, a partir de um site e também materiais levados pelos próprios. Referiram sobre o que gostariam mais de pesquisar e a partir desse ponto, trabalharam em grupos produzindo textos. Após essa produção, digitalizaram-nos e colocaram-nos num site, com o auxílio de outros intervenientes (professores e técnicos). Desta forma, os resultados obtidos demonstram que foram adquiridas aprendizagens. A partilha de conhecimento e ideias possibilitou a construção de um trabalho enriquecido, permitindo o desenvolvimento de competências por parte dos educandos e dos próprios educadores. Neste trabalho, é importante salientar o papel significativo dos diferentes suportes tecnológicos utilizados (vídeo, imprensa e computador). Os *media* constituem ferramentas de ensino que potenciam o trabalho cooperativo, criativo e crítico, não esquecendo que auxiliam no desenvolvimento de capacidades individuais e colectivas (Damásio, 2007; Kellner, 2002).

Este é apenas um dos muitos exemplos que comprovam a teoria acerca da aprendizagem colaborativa. Também o uso dos *media* associada a esta, permite aprendizagens inovadoras, actuais e níveis de motivação significativos.

As teorias construtivistas assentam no suporte desta pedagogia *media*. Buckingham (2003) defende que a teoria social da consciência e da aprendizagem, desenvolvida por Vygotsky, é a que mais se adequa a este contexto mediático. Devido ao seu elevado grau de exposição aos *media*, a criança adquire desde cedo conceitos espontâneos que permitem o desenvolvimento do seu pensamento. Porém, esta aquisição não será suficiente para que o educando possua estruturas necessárias à compreensão de todas as informações, com que é bombardeado diariamente. Para que tal ocorra é fundamental que a escola forneça uma metalinguagem científica que capacite o educando a saber interpretar e descrever a informação que lhe fora transmitida. Deste modo, a partir de um trabalho em cooperação, já referenciado anteriormente, a criança conterà ferramentas complexas para que interprete e crie o seu próprio conhecimento, baseado nas informações recolhidas por si no dia-a-dia. (Buckingham 2003; Damásio, 2007).

Em suma, a escola sofreu profundas alterações em todas as suas componentes. Tornou-se numa instituição aberta a todos, vendo os seus poderes serem descentralizados pelo desenvolvimento tecnológico. O aluno é agora um indivíduo activo, possuindo conhecimentos prévios oriundos da informação com que contactam no dia-a-dia, dentro e fora da escola. O professor, apesar de não ser considerado o centro do processo ensino-aprendizagem, continua a assumir um papel fundamental neste, pois será ele que criará as condições necessárias para que o aluno seja capaz de resolver e compreender as várias problemáticas que surgem de uma sociedade em constante mudança. Também ele próprio assume o papel de educando, quando aprende com o que os alunos sabem.

Todavia, para que a reestruturação da educação seja possível e adequada aos dias de hoje, é necessário que as diferentes Entidades (políticas principalmente) reconheçam o papel da educação para os *media* (e não apenas do uso das TIC). É através desse reconhecimento que os recursos necessários a práticas inovadoras poderão ser levadas a cabo, para que se constituam

cidadãos informados, actualizados e com competências necessárias às necessidades da sociedade (a nível cultural, económico, social) actual.

Não se pode deixar de lado o facto dos professores necessitarem de adquirir uma formação específica e contínua, que lhes permita desenvolver práticas inovadoras na sala de aula, a partir das novas tecnologias, e dar resposta às necessidades exigidas pelos educandos.

A educação de hoje não parte apenas da escola, mas sim de todos os cidadãos que pertencem a uma sociedade comum, repleta de várias fontes de informação. Tal como referem, citados por Tornero (2007), Carpenter e McLuhan (1960), a instituição deixou cair os seus limites físicos e tornou-se aberta à comunidade, pois todos aprendemos uns com os outros e é partindo da partilha, além dos excelentes conhecimentos obtidos, que se poderá construir uma sociedade baseada na igualdade e respeito. Será o trabalho conjunto que beneficiará a cultura, a economia e a sociedade, pois todos terão uma participação activa e mais oportunidades (Kellner, 2002).

Podemos então considerar que os *media* desempenham um papel relevante na formação dos indivíduos e que “a educação é um compromisso social geral, que já não diz só respeito apenas aos educadores e à escola” (Tornero, 2007, p.41). Os meios de comunicação formam uma escola paralela e, ao mesmo tempo, alargam o potencial da escola. Por exemplo, a partir dos anos 60 permitiram que em Portugal fosse implementada a Telescola (Trindade, 1990).

Tal como Teresa Calçada (2011) referiu “ensinar hoje é ensinar para os Media e não para ler, escrever e contar”. A aquisição de conhecimentos é feita “Just in time” (no momento), uma vez que os jovens se encontram num “mar” de informação. Por este motivo, deve dar-se mais teoria associada à prática (Saber-fazer).

2.1.2 - Comunicação, Comunicação de Massas e media

O conceito de comunicação tem origem no latim *communicatio* que “consiste numa «actividade realizada em conjunto»” (Freixo, 2006, p.77). Mas ao longo dos séculos, o seu significado foi sofrendo alterações, assumindo diferentes pontos de vista. Martino (s.d.), citado por Freixo (2006, p.79), refere que comunicação “não se aplica nem às propriedades ou ao modo de ser das coisas, nem exprime uma acção que reúne os membros de uma comunidade (...) mas um tipo de relação intencional exercida sobre outrem”.

A forma de comunicar evoluiu, preservando as diferentes técnicas que surgiram ao longo dos tempos (carta, livro, telefone, rádio, entre outras até à denominada comunicação de massas que, segundo Freixo (2006, p. 232) “é o modo particular da comunicação moderna que permite ao autor da mensagem (...) dirigir-se simultaneamente a um grande número de destinatários”. Fazem parte da comunicação de massas a rádio, a televisão, o cartaz e a imprensa, denominados como *mass media*, que deram origem ao que McLuhan (1990) chamou Aldeia Global.

Para Cazeneuve (1986), citado por Freixo (2006), os *mass media* “são meios intermediários de difusão de mensagens; (...) indicam também a própria difusão da mensagem. (...) técnicas de comunicação dirigidas a determinados públicos e a própria comunicação em si.”. São meios de comunicação que distribuem uma determinada quantidade (*mass*) de mensagem

(*medium*) a um público-alvo mais alargado, o que vai modificar “a nossa percepção e apreensão do mundo e, conseqüentemente, a nossa interpretação da experiência” (p. 234).

Também as funções atribuídas aos *media* têm sofrido algumas transformações. Inicialmente, acreditava-se que não seriam mais que meios para homogeneizar “indivíduos e criar gostos, atitudes e comportamentos quase idênticos” (Freixo, 2006, p.235). Contudo, estudos desenvolvidos por vários investigadores (referidos em seguida), permitiram verificar mudanças, negando apenas a existência da função de massificação e homogeneização, principalmente porque a oferta aumentou e continua a aumentar, permitindo que o público possa ser selectivo sobre a informação que consome.

As funções dos *media* foram estudadas por Cloutier (1975), Lasswell (s.d.) e Writgt (1964), citados por Freixo (2006), que as resumiram em cinco palavras: **informar, educar, distrair, animar e entreter**. Os *media* começam por recolher a informação para que, depois de tratada seja transmitida e compreendida, alterando a sociedade para o que acontece à sua volta. Os *media* integram aspectos sociais, culturais, políticos e económicos, respondendo assim aos interesses dos cidadãos.

Os *media* influenciam atitudes e comportamentos, assumem um papel importante na aquisição de conhecimentos, numa sociedade onde a informação circula com grande rapidez e em proporções cada vez maiores.

Sendo os *media* um reflexo da sociedade e a escola uma parte fundamental dessa sociedade, podemos considerar que “la escuela no puede permanecer aislada de la sociedad. (...) No se puede ignorar la situación que estamos viviendo, la dirección que lleva nuestra sociedad, las consignas que transmite” (Guerra, 2004, p.71).

Como afirma Buckingham (2011) “Os jovens passam... mais tempo com os Media do que passam na escola.”, concepção que, já em 1980, Len Masterman desenvolveu em relação à televisão (o Media predominante desde os anos 80).

É necessário que tanto a escola como a sociedade assumam o verdadeiro poder, relevância e influência que os Media têm na formação dos jovens cidadãos e de todos em geral. “Os Media são o prolongamento das pessoas... parte da nossa forma de viver” (Agudged-Gómez, 2011).

Conseqüentemente, os *media* e a escola devem estabelecer um trabalho cooperativo, que nem sempre se verifica. “O que as distingue é a relação que mantêm com a sociedade” (Freixo, 2006, p.277). A informação veiculada pelos *media* contribui para aprofundar os conhecimentos e tem em conta os interesses dos indivíduos, enquanto a escola compreende e domina os conhecimentos e procura ensinar a reflectir e a pensar. Há então aqui uma relação saudável pois “a informação em relação à actualidade desperta nas pessoas a curiosidade por assuntos que são [ou deveriam ser] depois melhor compreendidos através da educação” (Freixo, 2006, p.277).

Ao longo dos tempos, puderam-se verificar algumas transformações no campo dos media. A primeira prende-se com apropriação dos media pela esfera privada, que leva à existência de uma educação informal no seio familiar; a segunda refere-se ao aumento de conteúdos ao nível dos media, aumentando assim os recursos educativos disponíveis; a terceira diz respeito à

convergência de vários tipos de tecnologia, reflectindo-se na convergência dos vários espaços educativos (escola, casa, trabalho); a quarta refere-se à passagem dos meios de comunicação de massas a meios de comunicação mais pessoais que geram novas formas de participação no contexto educativo (Damásio, 2007).

2.2 As Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação

Com o passar dos anos a sociedade sofreu profundas alterações no modo de pensar e agir, atitudes e valores sofreram profundas mudanças e as concepções de educação hoje são totalmente diferentes do passado.

“A sociedade actual exige cada vez mais que a estrutura educacional se responsabilize e envide todos os esforços no sentido de educar as crianças de hoje, de modo a ajudá-las a tornarem-se adultos responsáveis, autónomos, com sentido moral social e agentes activas na vida comunitária” (Ponte, 2002, p. 41)

As mudanças que ocorrem no campo educativo são paralelas às mudanças que observamos no campo da tecnologia (Damásio, 2007). O rápido avanço tecnológico veio, de certa forma, contribuir para essas alterações.

Nos dias de hoje, a criança não aprende unicamente na escola e através do professor. Os *media* assumem, cada vez mais, um papel activo na aquisição de variados tipos de saber, portanto “terá de haver mudanças profundas (...), mas não deixará de haver escola” (Ponte, 2002, p. 19) já que “nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico” (Santos, 2006, p. 44).

Na sociedade de informação, as Tecnologias de Informação e Comunicação serão “um meio fundamental de acesso à informação (...) como instrumento de transformação e de produção de nova informação” (Ponte, 2002, p. 19). Logo é necessário que a escola se adapte às “novas realidades sócio-tecnológicas”, reconhecendo que as novas tecnologias podem constituir um meio eficaz e actual para aprender, sendo necessário uma abertura e actualização constantes por parte desta, tornando-se mais próxima do mundo real (Ponte, 2002). É importante estruturar a educação para uma sociedade “high-tech” multicultural (Kellner, 2002).

Por este motivo, tal como refere Damásio (2007), “a literacia mediática enquadra a relação entre educação e tecnologia num quadro social de práticas de uso que envolvem competências de compreensão e interpretação das propriedades materiais do médium e dos seus discursos” (p. 328).

O objectivo da escola passará por “cultivar uma atitude informada, racional e crítica, analisando as possibilidades e limites dos computadores e dos programas existentes, sabendo ainda como os utilizar” (Miranda, 2000, p. 31).

O computador é uma das ferramentas mais utilizadas na sociedade actual sendo o seu “principal eixo de desenvolvimento” (Ponte, 1997, p.29), exigindo à escola um ritmo que não pode ser “o mesmo que na Idade Média” (p. 51) como refere Mariet (1989), citada por Tavares (2000). Ele está presente no nosso quotidiano desde casa, escolas, serviços públicos, entre muitos outros, fazendo parte do nosso dia-a-dia bem como no da criança. Tal como afirma

(Moura, 2000) “As novas tecnologias passaram a estar intrinsecamente ligadas à nossa vida quotidiana, tornando-se a sua utilização cada vez mais facilitada, bem como melhorada nas suas diversas possibilidades.” (p. 97).

Apesar da presença notória que se faz sentir por parte dos computadores, estes apenas têm o objectivo de ser um “objecto mediador, onde o homem armazena informação (...) que tem como base para o desenvolvimento o seu próprio pensamento” (Ponte, 1997, p. 43), hoje tenta colocar-se o computador no lugar do professor (Resnick, 2006). Este não pode ser visto como um substituto das relações sociais porque, ainda, não estão providos das competências humanas (Santos, 2001) nem de formas de pensamento, é apenas um “meio onde nos projectamos, onde mostramos o que somos e nos reconhecemos, um meio que nos dá um novo conhecimento de nós mesmos” (p. 50) como refere Sherry (s.d.), citado por Ponte (1997).

No que concerne ao uso do computador, numa componente educativa, ainda muitas são as concepções que se encontram a ser desenvolvidas. Miranda (2000) refere o computador como um tutor e como um instrumento que pode apoiar a aprendizagem, como “ferramenta da mente” (Jonassen, 1996, citado por Miranda, 2000, p.32). Ponte (2002) afirma que o computador pode possibilitar “o desenvolvimento de novas formas de interacção, potenciando, desse modo, a construção de novas identidades pessoais” (p. 20). Rodrigues (2000) denota o computador como “uma forma de desenvolvimento da sociabilidade nas crianças” (p. 49) já que existe interacção grupal no decorrer do uso destes. Por enquanto, a ludicidade é uma das principais características que prevalece na ligação das TIC com o contexto educativo e destaca-se também a concepção de um modelo interactivo através do “aprender-fazendo” (Livingstone, 2002 citada por Damásio, 2007).

Existem três perspectivas na relação das TIC com o contexto educativo. A primeira é apelidada de “tecnologicista”. Esta refere que as mudanças que ocorrem em termos educativos se prendem, unicamente, com a disseminação das TIC socialmente. A segunda é a “educacional” e refere que as mudanças ocorridas ao nível tecnológico não têm necessariamente de se reflectir no nível educativo. A última perspectiva é a da “educação tecnológica” que se prende com o poder que as TIC conferem na instrução (Damásio, 2007).

De facto, as novas tecnologias oferecem um leque vasto de possibilidades educativas, mas também nos vêm obrigar a “reflectir sobre o nosso pensamento” (Santos, 2001, p. 21). É certo que, como afirma Perkins (s.d.), citado por Ponte (1997), “as tecnologias da informação virão a aumentar mais o alcance do pensamento humano” (p. 45). Todavia, terá de ser o Homem a desencadeá-lo com a sua acção. No caso do Jardim-de-Infância, será responsabilidade do educador orientar as crianças para que o consigam fazer, desenvolvendo um “currículo centrado no aluno e criando os espaços onde se podem ensaiar actividades significativas de aprendizagem” (Salomon & Perkins, 1996, citados por Ponte, 2002, p. 10).

As principais razões apontadas para a resistência na utilização das TIC, no contexto educativo, prende-se com o facto de existirem vários limites impostos às tecnologias e pela inexistência de metodologias e pedagogias adequadas (Damásio, 2007). Principalmente ao nível da Educação Pré-Escolar, estas são ainda encaradas como algo muito precoce, apesar de as crianças contactarem com elas desde muito cedo. Este facto leva a que não se desenvolvam

novas formas de pedagogia que correspondam às necessidades que as crianças têm cada vez mais. O facto é que as tecnologias, por si só, exigem a aquisição de novas competências técnicas, mas não envolvem qualquer mudança nos padrões de interpretação ou representação do conhecimento. É por esta razão que uma literacia dos *media* faz sentido, completando as perspectivas que são oferecidas por estas.

Apesar da Educação Pré-Escolar ainda ser “o parente pobre do sistema educativo” (Miranda, 2000, p. 31), tem sido feito um esforço por parte das entidades educativas em tornar os níveis de ensino mais qualificados e actualizados. Apesar de tudo isto, cabe posteriormente a educadores e professores fazer um esforço para conseguir dar respostas às necessidades de hoje das crianças, com recursos às TIC.

É necessário que existam ligações entre as áreas da educação e comunicação, pois “no cerne destas questões estão mudanças que se operam no contexto comunicacional em que ocorre a experiência educativa e a transformação dos discursos, conteúdos, formas de interacção que suportam essas estruturas, por via das TIC’s em ambientes sociais formais e informais.” (Damásio, 2007, p. 333).

A construção do acto educativo deve compreender uma parte colectiva e outra individual, tendo em conta a preparação do indivíduo e da esfera social (Damásio, 2007).

2.2.1 Formação de educadores e professores em TIC e *media*

O papel do educador de infância sofreu alterações com a mudança de concepções relativas à Educação. Na Era da Sociedade da Informação o educador “mobiliza e gere os recursos educativos nomeadamente os ligados às Tecnologias da Informação e Comunicação” (Decreto-Lei nº 241/ 2001, citado por Ponte, 2002, p. 3).

É desde já importante fazer referência à formação inicial, pois é através dela que se formam profissionais em Educação Pré-Escolar. É durante este período de tempo que os formandos adquirem aprendizagens importantes para a sua futura actividade profissional assim sendo, é fundamental fomentar “mudanças significativas na preparação profissional dos educadores, incluindo maior ênfase no crescimento profissional por oposição à adaptação de formação vocacionada para programas e para tecnologias” (Gilmore, 1995, citado por Ponte, 2002, p. 14).

Actualmente ainda se podem encontrar algumas lacunas referentes a esta perspectiva, visto que, apesar das TIC começarem a ser implementadas nos currículos da formação inicial, não existem ainda “modelos de colaboração e partilha, ou mesmo de participação activa” (Santos, 2006. p. 46), para que os formandos possam experimentar e assim detectar pontos fracos e fortes, tendo, também, o acompanhamento de docentes acreditados para tal efeito.

Contudo, não só a formação inicial tem o seu papel fulcral no desempenho da prática pedagógica dos educadores, também a formação contínua permite que o educador esteja “constantemente a aprender e a renovar-se” o que acaba por criar “uma relação mais estreita com os próprios alunos” (Ponte, 1997, p. 103). Numa Acção de Formação destinada a educadores

de infância e professores do 1º ciclo, visando as tecnologias como processo educativo, Santos (2005) constatou que, houve um “envolvimento e reflexão profunda que permitiu desenvolver conceitos e análise factuais que potenciaram o interesse e a vontade de experimentar, bem como utilizar, de forma mais frequente, o computador como instrumento pedagógico” (p. 43), constata-se assim que o método mais adequado no uso e aprendizagem das TIC terá de ter uma componente prática e uma reflexiva, simultaneamente.

O Educador, deste modo, será capaz e terá o dever de adequar a sua prática às necessidades exigidas já que ele é um “elemento promotor do desenvolvimento pessoal do aluno, tornando-o uma pessoa crítica e activa perante a sociedade, fomentando o desenvolvimento de uma consciência de cidadania” (Santos, 2006, p. 46).

Por todos os motivos enumerados anteriormente, a formação dos educadores torna-se algo imprescindível (Reia-Batista, 2011; Calçada, 2011; Pereira, 2011; Pinto, 2011), já que existem lacunas no ensino-aprendizagem, no que diz respeito à correcta utilização das TIC e dos media.

Exige-se formação obrigatória, tanto a nível inicial como contínuo (Huber, 2010) e sensibilização de professores de todos os níveis de ensino, bem como existência de mais formação de profissionais media, tanto ao nível dos media como das TIC. (Declaração de Braga, 2011; Karklins, 2011; Kellner, 2002; Pinto, 2011; Prets, 2008; Ruivo, 2011).

Um dos projectos onde se constatara estes factos foi o “Educmedia - Educação para os Media na Região de Castelo Branco” desenvolvido pelo professor Vitor Tomé. O projecto teve como objectivo desenvolver a produção de conteúdos para jornais escolares, em papel e on-line. Em parceria com um dos jornais locais, o Reconquista (que fez a impressão dos jornais escolares), e com uma empresa de software (que ajudou no desenvolvimento do DVD “Vamos fazer jornais”), o projecto conseguiu envolver cerca de 150 professores das várias escolas da região e mais de 500 alunos do Ensino Básico.

Os resultados mostram que os jovens e os professores se envolveram na produção de conteúdos para os jornais, desenvolvendo “capacidades de análise crítica e produção reflexiva de mensagens media” (Tomé, 2011). Contudo, foi possível constatar alguma resistência à utilização das TIC para divulgação de conteúdos on-line, isto porque, apenas cinco das vinte e quatro escolas fizeram a publicação do seu jornal escolar on-line.

Posteriormente, tendo como base o projecto anterior, foi desenvolvida uma acção de formação contínua para professores denominada “A Educação para os Media e o Jornal Escolar na Promoção da Leitura e da Escrita”. Esta teve como principais objectivos a leitura, crítica, análise e produção de conteúdos Media.

Os resultados foram bastante positivos. A grande maioria dos professores conseguiu integrar as actividades (de análise crítica e reflexiva de mensagens Media) nas suas planificações anteriormente organizadas, numa lógica interdisciplinar. Tal como esperado, os jovens mostraram-se motivados, interessados e participativos nas diversas actividades desenvolvidas, revelando grande capacidade de trabalhar cooperativamente com o outro e elevados níveis de criatividade.

Este projecto permitiu assim, a preparação e participação, activas e consciencializadas, tanto de jovens como de professores, na cultura Media (Buckingham, 2011a).

Desta forma, encorajando os alunos para o desenvolvimento de competências de produção Media, fazendo-os entender criticamente o contexto em que foram desenvolvidas (Gauntlett, 2011), permite a obtenção de resultados bastante positivos no domínio da Educação para os *media*.

As Novas Tecnologias não podem ser encaradas como a solução de todos os problemas, nem como substitutas de um papel que cabe ao educador, estas são apenas uma “ferramenta integradora de vários saberes, capazes de proporcionar ambientes enriquecedores e facilitadores de aprendizagem” (*idem*). Sendo assim, será ele que terá de analisar e definir objectivos para que o uso desta ferramenta propicie aprendizagens significativas aos seus educandos (Ponte, 1997).

Tal como refere Miranda (2000), o “problema não está do lado da técnica, mas do que somos capazes de fazer com ela” (p. 33). Há que fazer um levantamento de todas as problemáticas em torno das TIC, para que possa adaptar a sua atitude em relação aos objectivos pedagógicos (Santos, 2006)

Papert (1998), citado por Santos (2006) salienta que “a melhor aprendizagem é a que se compreende e dá prazer” (p. 46). As crianças, quando estimuladas e orientadas e tendo em conta as suas concepções prévias, poderão elas mesmas fazer parte da construção do seu processo de ensino-aprendizagem, isto é, elas deverão fazer também parte do processo e não só o produto, desta forma “o produto aparece mais rico e o processo valoriza-se” (Ponte, 2002, p. 48). Numa atmosfera de cooperação, educador e crianças “passam a ser parceiros de um processo de aprendizagem” (Ponte, 1997, p. 102).

Para que tal se possa verificar, “o tempo e espaços de aprendizagem poderão ser equacionados de nova forma, onde o espaço da sala de aula passa a ser entendido de uma forma muito mais ampla e interaccionista” (Moura, 2000, p. 99), estreitando assim as relações entre os diferentes agentes promotores de aprendizagem.

Cabe também ao educador “criar condições para uma igualdade de oportunidades e consequentemente contribuir para diminuir o número de cidadãos excluídos desta sociedade baseada na produção e circulação da informação” (Miranda, 2000, p. 33). Por este motivo, é necessário ter em atenção a camada social a que pertencem as crianças porque poderá haver diferenças significativas no seu desenvolvimento. Os níveis de acesso às novas tecnologias, as atitudes e as orientações variam (Buckingham, 2002). Muitas são as famílias que não possuem acesso a estas e desta forma também haverá crianças em que o primeiro contacto será no Jardim-de-Infância. Por este motivo, é essencial que seja desenvolvido um espírito de colaboração e igualdade entre todas as crianças, aprendendo através de uma partilha orientada pelo educador.

Em suma, Fullan (1993), citado por Ponte (2002), refere que “O sucesso nos esforços de mudanças nas escolas é muito mais viável quando os problemas são tratados como fenómenos naturais esperados” (p.16).

Os educadores e professores serão deste modo “eternos” alunos, na busca de estratégias eficazes para desenvolver competências, atitudes e valores adequados à realidade em que se encontram as crianças. Assim, a Educação para os *media* deve fazer parte integrante dos currículos de todos os níveis de ensino (Prets, 2008), tendo em conta o interesse, motivação e experiências mediáticas das crianças e dos jovens (Declaração de Braga, 2011).

2.2.2 A Criança, as TIC, os media e o contexto educativo

As crianças hoje são “a geração do computador”, tal como diz Papert (1993), citado por Miranda (2000, p. 31). Contactam desde cedo com este *media*, visto que, muitos são já os lares que têm, pelo menos, um computador. Um estudo desenvolvido no Chile, com crianças dos 6 meses aos 5 anos, mostrou que os pais pertencentes a um status económico elevado possuem mais do que um computador em casa. Porém não se encontram preocupados com as consequências que poderão daí advir (Souza & Cabello, 2010). Este facto aponta que nem todas as famílias estão atentas aos fenómenos provenientes do uso do computador e, assim sendo, não são capazes de acompanhar os seus filhos (Miranda, 2000).

Um estudo promovido pela SPA Consumer Market Report (1996), citado pela National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1996) revela “Of the people who own home computers and have young children, 70% have purchased educational software for their children to use” (p.1), evidenciando assim alguma preocupação com o que os educandos consomem a partir deste instrumento. Mas, por outro lado, um terço das crianças entre os quatro e os cinco anos utiliza-o sem qualquer tipo de assistência (Cabello & Souza, 2010).

“Comunicar é o que os jovens mais fazem através do uso das TIC” refere Espanha (2011), acrescentando que “não faz sentido a distinção entre o mundo online e o offline”. É do conhecimento geral que os media oferecem ludicidade e excitação às crianças. (Kotilainen, 2011).

As “crianças vêem o computador com curiosidade e naturalidade, senão com verdadeiro entusiasmo” (Ponte, 1997, p. 24) e isso pode constatar-se nos primeiros anos de vida. Tal como Papert (1997) afirmou, existe um “apaixonado caso de amor entre crianças e computadores [onde estas espelham] um brilho nos olhos [e desejam] apropriar-se dessa coisa” (p. 21) - família em rede.

Turtle (s.d.), citada por Ponte (1997), fez um estudo relativamente ao modo como as crianças encaravam os computadores. Para crianças menores de 7/8 anos, foi difícil explicar se este continha vida própria ou e se tinham ou não capacidade de sentir. Concluiu o estudo dizendo que o computador “provoca fortes reacções, positivas e negativas” e “não existe resposta única à questão de saber qual é o efeito do computador na forma como as pessoas pensam” (p. 50). Ainda Turtle (s.d.), citada por Correia, Andrade e Alves (2001), refere que existem três estádios evolutivos de relacionamento com o computador. O primeiro é denominado por “metafísico” e corresponde às crianças mais pequenas. Durante estes estádios estas valorizam os aspectos físicos do computador e atribuem vida a este. O segundo estádio é o de “dominação”. Por volta dos 7/8 anos, as crianças começam a querer utilizar o computador com

objectivos concretos que pretendem atingir e mantêm-se curiosas quanto ao funcionamento deste. O último estágio surge durante a adolescência. Os jovens “elegem o computador como a sua actividade principal e trabalhar com ele pode significar aprender a conhecerem-se de uma forma diferente” (p.13).

A criança vê-se assim envolvida numa tarefa em que os resultados irão depender do seu processo, das decisões que tomará. Está “permanente na situação de construtor, de explorador e de investigador” (Santos, 2006, p. 45). As crianças aprendem com “hard fun”, tal como referiu Papert (1993), citado por Resnick (2006), visto que, o nível de complexidade e dificuldade é colmatada desde que as actividades desenvolvidas sejam do interesse das crianças. A aprendizagem é mais desenvolvida se as actividades envolverem a criação e invenção das suas próprias experiências de aprendizagem (Papert, 1980; Resnick, 2002, citado por Resnick, 2006). Desta forma elas vão aprender novos conceitos. Por exemplo quando eles criam imagens ou figuras, aprendem o modo como as cores se juntam ou até mesmo os seus nomes (Resnick, 2006).

Ainda assim, existem algumas resistências porque este tipo de actividade poderá levar a criança a distanciar-se um pouco das relações sociais, tornando-se mais individualista. É possível reverter esta consequência organizando os jogos “de forma a que a cooperação entre «crianças» seja fundamental para o êxito” destes (Ponte, 1997, p. 81). A criança poderá “collaborate in making decisions and share their discoveries and creations” (Haugland & Shade (1990), citado por NAEYC, 1996, p. 2).

Um estudo relativo ao uso do computador de forma individualizada ou colectiva permitiu concluir “working with a computer children prefer working with one or two partners over working alone”. (Lipinski et al. (1986); Rhee & Chavnagri (1991); Clements, Nastasi, & Swaminathan (1993); citados por NAEYC, 1996, p. 2).

As tecnologias podem ser potenciadoras de aprendizagem na Educação Pré-Escolar, pois permitem que as crianças se desenvolvam em diversas vertentes. Ponte (2002) afirma que as TIC “patenteiam capacidades motoras mais desenvolvidas, maior criatividade, resultados mais elevados em testes de pensamento crítico e de resolução de problemas, bem como melhores desempenhos na utilização da língua” (p. 12). Shute e Miksad (1997), citados por Ponte (2002), acrescentam que também “aumentam as capacidades cognitivas relativas à linguagem nas crianças em idade Pré-Escolar” (*idem*). Vigotsky (s.d.), citado por Damásio (2007), referiu que as tecnologias computacionais são o “principal inicializador do processo individual de criação de expressões cognitivas” (p.124), onde as crianças são criadoras das suas próprias experiências cognitivas.

As crianças poderão aprender através de instrumentos que as chamem à atenção e as motivem pois a “melhor aprendizagem é a que se compreende e dá prazer” (Papert (s.d), citado por Santos, 2006, p. 45). Quando preparadas de modo diferente, as crianças aprendem e, com apoio das novas tecnologias, têm a possibilidade de se expressarem, de desenvolver a sua criatividade e também de interagir colectivamente com os seus pares, educadores e comunidade, sendo importante não descurar a preparação e orientação que estão inerentes às actividades deste tipo. Segundo Simons (1993) e De Corte (1993), citados por Miranda (2000), estas aprendizagens são significativas “só se os alunos estiverem envolvidos a construir

conhecimento, de modo cumulativo, integrativo, reflectido, intencional e tendo em vista atingir determinados objectivos” (p. 32).

Na verdade “o computador fornece motivação através do seu conteúdo intelectualmente estimulante, fornece meios de comunicação, revela forças escondidas e dá poder às crianças para controlar o seu próprio processo de aprendizagem” (Ponte, 1997, p. 115).

Relativamente à idade em que deverá ser implementada uma Educação para os *media* ou utilização de TIC, Tessiron (2010) considera que será a partir dos 3 anos, visto que, as crianças “são confrontadas com a mesma paisagem visual dos adultos”. Por esta razão e por não existir actividades no Jardim-de-Infância relacionadas com esta área (Pinto, 2011; Tisseron, 2010) é crucial que se desenvolvam programas que possibilitem às crianças entender e dar a sua opinião quanto aos conteúdos mediáticos que consomem diariamente (Tisseron, 2010).

Apesar de existirem, ainda, muitas críticas no que respeita à exposição das crianças da Educação Pré-Escolar aos *media*, a verdade é que, tal como afirmam Thoman & Jolls (2008) “just like we recognize that learning the alphabet at age four is an important building block... media literacy has building blocks that provide a foundation on which more complex skills are built (p. 34).

Tal como refere Potter (2011) “with media education from the earliest years...them [children and young] will be building [their conceptions] on what they know from their consumption and re-appropriation of media from their early years in the play, their talk and, when they have the opportunity, their own media texts” (¶4). É que a tecnologia só por si não desenvolve a criança (Buckingham, 2002). O principal objectivo “será levá-los a agir de forma determinada, criativa e socialmente responsável num mundo dominado pelos *media*” (Santos, 2003, p. 141).

2.3. TIC, *media* e Educação para os *media*

A Educação para os *media* passa pela produção e consumo; pelo domínio de reflexão; pela comunicação e participação; por práticas sociais e mediáticas; pelo pensamento e atitudes críticas (Pereira, 2011). Pode ser compreendida como o acesso às novas tecnologias da informação e à utilização competente e crítica dos seus conteúdos. (Kellner, 2002; Prets, 2008).

Os educandos terão assim a capacidade de analisar e produzir conteúdos *media*. (Carlston & von Felitzen, 2006; Tornero & Varis, 2010).

Se actualmente vivemos na “Galáxia pós-Gutenberg” (Querido, 2006), na sociedade-rede (Komoski, 2007) importa educar para os *media* (Buckingham, 2003) e procurar o nível de Literacia dos *media* dos cidadãos (Celot, 2009). O British Film Institute, citado por Fonseca (2000), define este conceito como:

“o desenvolvimento progressivo de uma compreensão crítica dos *media*...”
«que» “...procura alargar o conhecimento dos alunos acerca dos meios de comunicação e desenvolver as suas capacidades analíticas e criativas através de um trabalho simultaneamente prático e crítico. Tal trabalho

visa compreender quer os conteúdos dos *media*, quer os processos implicados na sua produção e recepção" (p.7).

Ser literato em *media* significa possuir a capacidade de utilizar os *media*, de compreender e utilizar criticamente os seus diversos aspectos e conteúdos e de comunicar em diversos contextos, adquirindo-se competências que ajudarão a criar bons cidadãos e que os tornará mais motivados e participantes competentes na vida social. Pode ser compreendida como o acesso às novas tecnologias da informação e à utilização competente e crítica dos seus conteúdos. (Kellner, 2002; Prets, 2008).

Após a Declaração de Grunwald em 1982 e a Agenda de Paris em 2007, o Parlamento Europeu elaborou o relatório sobre literacia mediática no mundo digital, em 2008. Este documento define três objectivos a desenvolver na promoção da literacia *media*.

- Garantia de acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação;
- Análise e atitude crítica em relação aos *media* e à cultura mediática, assim como uma reflexão autónoma;
- Produção dos seus próprios textos mediáticos e utilização segura das novas tecnologias, sendo o computador e a internet meios essenciais de acesso.

Segundo Pereira (s.d., p.1) “o trabalho dos *media* é, por natureza, um trabalho de construção, de representação, de selecção, de hierarquização, ou seja, de construção social”. Para que o uso dos *Media* seja adequado e eficaz é necessário que os avaliemos criteriosamente (Pereira, 2011). Assim será possível formar “jovens activos, críticos e criativos”, segundo referiu Reia-Batista (2011).

É por esta razão que é fundamental que a sociedade e, em particular, a escola desenvolvam pedagogias direccionadas para os *Media*. Tal como refere a Declaração de Bruxelas (2010) do Conselho Superior de Educação para os *Media* (CSEM), é essencial que todas as pessoas (de qualquer faixa etária) estejam aptas para participar e estimular experiências de aprendizagem e contribuam para o desenvolvimento da Educação para os *media*. É por isso que a Educação para os *media* deve começar o mais cedo possível, logo no berço (Gonnet, 1999 e Walamies, 2011), já que é considerada como parte integrante da vida desde muito cedo (Karklins, 2011; Kotilainen, 2011; Kotilainen & Arnolds-Granlung, 2010) devendo, também, prolongar-se ao longo desta (High Council for Media Education, 2010; Rivoltella, 2007).

Importa assim que a criança desenvolva valores, atitudes e conhecimentos através da reflexão e do espírito crítico, algo que não é tarefa fácil como refere Pereira (s.d):

“A tarefa verdadeiramente importante e difícil de um professor dos *media* é desenvolver suficientemente nos alunos a auto confiança e a maturidade crítica para serem capazes de fazer julgamentos críticos em relação aos textos dos *media* que vão encontrar no futuro. O ponto crítico de qualquer programa de Educação para os *media* é o modo como os alunos são críticos no seu próprio uso e compreensão dos *media* quando o professor não está presente. O objectivo principal não é simplesmente a consciência e o pensamento crítico, é a autonomia crítica” (p. 2).

É preciso educar para os *media* de modo a conseguir o que os ingleses bem explicam como o termo “empowerment” ou seja, preparando os cidadãos para uma inter-relação crítica e reflexiva com os *media* (Buckingham, 2003). Deve então ser promovida/desenvolvida a participação autónoma e interventiva da criança na sociedade em que vive, pelo que a Educação para os *media* está relacionada com a educação para a cidadania.

A Convenção dos Direitos da Criança mostra que as crianças são já cidadãs e, como tal, podem participar e fazer parte desta de forma activa. Contudo, a escola ainda é o local onde a Educação para os *media* se concretiza menos. Por este motivo a criança é vista como criança-aluna e não tanto como criança-cidadã (Pereira, 2011). Deste modo, como defende Buckingham (2003), a Educação para os *media* é uma dimensão da cidadania e, como tal, deverá ser um direito humano.

Cabe por isso às instituições escolares e à família potenciar a compreensão e análise da cultura dos *media*, para que esta tenha a capacidade de analisar criticamente a informação com a qual é “bombardeada” diariamente em casa, na rua e na escola.

Tal como refere Pereira (2000), a educação procura:

“- Levar os educandos a assumir no seu quotidiano uma atitude e um comportamento pautados por “uma inteligência crítica dos *media*” (Masterman, *in* UNESCO, 1984, p.147) (...);

- Desenvolver, através da reflexão sobre os conteúdos e os processos dos mass media, uma perspectiva de educação moral e cívica;

- Educar para o pluralismo e a tolerância, através do contacto com a diversidade de culturas, de expressões e de formas de vida (...).” (p. 6)

Estes objectivos são postulados por Gonnet (1997), citado por Pereira (s.d.):

“Da mesma forma que se aprende a ler, a escrever e a contar para ter acesso a uma vida autónoma, aprender-se-á os *media* no futuro próximo porque são fonte de saberes mas também de manipulações. Aprender os *media* é o prolongamento «natural» dos saberes de base. Mais necessário do que se possa julgar”. (p. 6)

As instituições de Ensino-aprendizagem “não podem [ignorar] a experiência indirecta dos *media* e as condições de vida actual que lhe fizeram viver” (Abrantes, 1992, p. 25).

Importa promover uma cidadania activa e participativa, que tenha consciência crítica da informação que se consome diariamente através dos diferentes tipos de *media*, tal como afirmou Silverstone (2003), citado por Aquilino (s.d.), “parece ser urgente integrar, sem querer reduzir a importância de outros conteúdos, uma Educação para os *media* que vise a literacia para os sistemas mediáticos, como parte integrante da educação para a cidadania”.

Nos dias de hoje, verifica-se o desenvolvimento de esforços que têm o objectivo de proporcionar, além da educação, também uma sociedade de informação para todos. Todavia, parecem existir alguns obstáculos nesse sentido.

Muitas têm sido as críticas feitas ao modo como a sociedade da informação está a ser encarada, principalmente ao nível educativo. Ao invés de contribuir para uma coesão social,

tende a aumentar o fosso existente entre as diferentes classes sociais. Este facto verifica-se porque se tem restringido muito esta às TIC.

Em Portugal temos assistido ao desenvolvimento de vários planos que pretendem dar oportunidade aos alunos para terem o seu próprio recurso tecnológico. Esta questão leva a que, cada vez mais, a escola de hoje seja caracterizada pela participação cada vez mais activa de empresas privadas. Por este facto, a escola tende a converter-se num mercado, onde a competitividade (política e empresarial) cria uma dicotomia educacional, que provoca o aparecimento duma classe social “excluída” de diversos níveis (social, cultural e económico). (Buckingham, 2003; Torres, 2006). Assim os objectivos centrais da educação passam para segundo plano e parece reduzir-se a aprendizagem mediática apenas à utilização das TIC.

Um estudo realizado por Feuerstein (1999), citado por Macedo (2005), apresentou os efeitos positivos de programas de Educação para os *media*. O Estudo foi desenvolvido em Israel, numa amostra com 273 crianças (dos 10 aos 12 anos) e demonstrou que os alunos mais fracos e os provenientes de uma classe social mais baixa, registaram maiores níveis de progressos que os alunos mais favorecidos. Deste modo, os educandos com menos potencialidades parecem adquirir um pensamento crítico e competências de forma mais eficaz que os que são mais privilegiados. Assim se verifica que todos estão aptos a desenvolver competências e conhecimentos essenciais para a sociedade e, como tal, têm direito de receber uma educação que promova a igualdade entre todos.

O fundamental, segundo Damásio (2007), é fazer uma validação e comprovação empírica acerca da utilização dos *media* na educação, já que ainda existem entraves quanto à sua utilização e valor. Assim se conseguirá o desenvolvimento de um trabalho que integrará todos os cidadãos na sociedade da informação.

O deslumbramento tecnológico que se tem vindo a verificar tem de ser impedido, pois o cerne da questão não é esse. Tem de existir uma ponderação nos processos de ensino-aprendizagem (já referenciados anteriormente) mais eficazes. Informação, Educação e Tecnologia deverão ser aliadas e com elas serem traçadas estratégias que associem educação formal e informal, bem como o trabalho cooperativo dos diversos intervenientes (alunos, professores, família, comunidade...).

Tal como refere Tornero (2007), “encontramo-nos, pois, numa era em que os desafios específicos da sociedade da informação se ligam com os desafios de sempre da Humanidade” (p. 45) e esta ainda não se encontra suficientemente sensibilizada e elucidada em relação à Educação para os *media* na Educação Pré-Escolar.

2.3.1 Educação para os *media* na Educação Pré-escolar

A Educação Pré-Escolar em Portugal sofreu várias alterações ao longo da História Educativa do nosso país.

Até ao 25 de Abril de 1974 as instituições que albergavam crianças dos 3 aos 6 anos de idade eram chamadas de Assistenciais Educativos.

Durante a década de 70, teve lugar a Reforma de Veiga Simão que criou, pela primeira vez, um Sistema Público de Educação Pré-Escolar apoiado pelo Ministério da Educação, “visando a «democratização do ensino»” (Formosinho & Machado, s.d.).

Apesar desta mudança, foi nos anos 80 que este nível de Educação se vê valorizado oficialmente pela Lei de Bases do Sistema Educativo onde se afirma que “A Educação Pré-Escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Diário da República, 1986, p.3069).

Mais tarde, em 1994, foi realizado um estudo diagnóstico da Educação Pré-Escolar em Portugal, de modo a detectar as maiores falhas e dificuldades neste nível.

Partindo deste estudo, a Educação Pré-Escolar vê as suas funções valorizadas e vive anos de grande ascensão. Em 1995 foi criada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Diário da República, 1997, p.671, 672), fazendo assim a sua expansão.

Nesta Lei Quadro (*idem*) pode, desde logo, identificar-se objectivos relacionados com a interacção dos *media*. São eles:

- ✚ “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- ✚ fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- ✚ contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- ✚ estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- ✚ desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- ✚ despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- ✚ proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- ✚ proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- ✚ incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p. 671, 672).

A Educação para os *media* é uma área transversal, pelo que poderá ser importante para atingir os objectivos acima referidos, já que assume dimensões da literacia, como usar, produzir, alfabetizar e reflectir (Barros, 1998). Parte-se assim das componentes actuais do concreto para poder atingir os objectivos propostos.

A Educação para os *media* em contexto Pré-Escolar tem sido uma área pouco desenvolvida e estudada (Buckingham, 2009; Pinto, 2011). De facto é possível encontrarem-se

algumas fontes que abordam a questão. Todavia, a longevidade da sua publicação não permite que se façam inferências relativamente ao presente, já que a Era digital teve o seu avanço bastante acelerado e hoje as Tecnologias da Informação e Comunicação assumem um papel de excelência na sociedade actual.

Souza e Cabello (2010) reconhecem que as faixas etárias de Creche e Pré-Escolar têm sido esquecidas no panorama investigativo relativamente aos *media*. Por esta razão, apresentam três motivos para que tal ocorra:

i) “There is limited media material aimed at children at the stage of the lifecycle. furthermore, some countries partially or almost wholly exclude these age groups from audience measurement system such as ratings.” (p. 9).

ii) “The segment in question includes a cohort aged 0 to 2 years, for whom television is discouraged.” (p. 9).

iii) “The media consumption of this segment is underestimated both by academia and in the public debate.” (p. 9).

Há por isso a necessidade de se actuar mais nesta área, sendo necessário haver mais investigação, formação e intervenção, nunca esquecendo a forte influência dos órgãos governamentais, que deverão incluir a Educação para os *media*, em toda a sua mediasfera.

Desta forma, todos os estudos exploratórios desenvolvidos neste contexto educativo são primordiais, pois darão um contributo significativo para o reconhecimento da importância dos *media* na vida e desenvolvimento das crianças em idade Pré-Escolar e porque “we also address the issue of media literacy as an important variable in the early socialization of children living in the digital age”. (Souza & Cabello, 2010, p. 10). É por este motivo que a criação de novos projectos que privilegiem “o trabalho em rede, a cooperação, as parcerias, o potenciar de sinergias entre as diversas instituições “ (educação, saúde, família...) é fundamental (Costa, 2011).

É importante conhecer qual a apropriação que as crianças e os jovens fazem dos *media*, saber os modos como os interpretam e usam (Buckingham, 2002), principalmente os grupos etários dos 0 aos 8 anos, universo que a cultura mediática costuma ignorar (High Council for Media Education, 2010).

Na Finlândia foi desenvolvido um estudo denominado - “Barometer 2010” que estudou a forma como a cultura *media* faz parte da vida diária das crianças dos 0 aos 8 anos. Os resultados mostram que as crianças entre os 3 e os 4 anos acedem a sites infantis, a partir da internet, e ao youtube. Utilizam o computador para jogar, geralmente sozinhos ou então na companhia dos amigos. Foi neste sentido que Ruivo (2011) afirmou que “a educação para utilização das TIC precisa de ser planeada desde o Jardim-de-Infância” (p.23), pois é a partir desta faixa etária que o consumo do *media* televisão começa a dar lugar às Tecnologias da Informação e da Comunicação, computador (Resnick, 2006).

Conclui-se assim que é necessário criar mais recursos que apoiem a Educação para os *media*. É essencial que se desenvolvam mais projectos e se sensibilizem mais actores, isto é, toda a sociedade civil, incluindo os info-excluídos. (Declaração de Braga, 2011). Devem envolver-se também os actores que estão fora da escola (out-scholling) (Pinto, 2011).

2.3.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Dois anos depois da publicação da Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar foram criadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), vindo facilitar e tornar claro o currículo que este nível deverá desenvolver, colmatando assim as necessidades sentidas anteriormente. Zabalza (1987) define currículo como:

“o conjunto dos pressupostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos previstos para as alcançar (...) dos aspectos, dimensões ou âmbitos que é necessário abordar durante e através do trabalho na escola ano após ano.” (p. 94, 95).

Hotyat e Delépine (1973), citados por Zabalza, definem educação infantil como “uma arquitectura de meios pelos quais a criança é ajudada no seu desenvolvimento pessoal e na aquisição de capacidades, de modos de comportamento, e de valores considerados como essenciais pelo meio humano em que vive” (p. 84). É nesta perspectiva que se desenvolvem as Orientações Curriculares.

No que diz respeito às Novas Tecnologias, estas estão previstas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar na Área de Expressão e Comunicação. Subdividem-se em: *i*) meios audiovisuais, *ii*) educação para os media, *iii*) meios informáticos, *iv*) sensibilização a uma língua estrangeira. Neste documento são consideradas como “formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente” (Ministério da Educação, 1997, p.72).

Estes conteúdos poderão ser desenvolvidos num formato lúdico e permitirão a interligação com as diferentes áreas do saber que fazem parte deste nível. Dão a possibilidade de as crianças se expressarem e de adquirirem saberes, contemplando a “atitude crítica face aos meios audiovisuais” (*idem*, p.72). Permitem também o contacto com outros tipos de códigos (informático, língua estrangeira), possibilitando alargar na criança o campo de comunicações que estes possibilitam, pois a partir deles o contacto com um mundo mais distante é contemplado.

A Educação para os *media*, ao ser caracterizada por um carácter interdisciplinar, permite abordagens de saberes diferenciados, tal como se encontra expresso no seguinte excerto:

“A atitude crítica face aos meios audiovisuais e nomeadamente à televisão pode ser iniciada na Educação Pré-escolar pelo questionamento da influência televisiva nas crianças, pela visualização de programas gravados e cuidadosamente seleccionados que serão debatidos em conjunto pelo

educador e pelas crianças. A educação para os *media* é uma das vertentes da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo.” (*idem*, p. 72)

Apesar da abordagem a estes meios de aprendizagem ser insuficiente, não se pode descurar que as “tecnologias influenciam o modo como pensamos e a imagem que temos de nós mesmos” (Ponte, 1997, p. 27). Este é um facto com o qual, cada vez mais, se contacta nos dias de hoje, visto que, as Tecnologias da Informação e Comunicação encontram-se em rápida expansão e com a qual a criança contacta desde os primeiros tempos de vida e é por este motivo que “o mundo do futuro será um mundo repleto de informação” (Ponte, 1997, p. 54) e como tal é necessário educar os educandos para a selecção e interpretação desta.

Existe, deste modo, uma “nova alfabetização, na necessidade de criar uma literacia” (Tavares, 2000, p. 157) já que as “TIC representam um importante elemento de mudança social e cultural, constituindo a trave-mestra de um novo tipo de sociedade - a sociedade da informação” (Ponte, 2002, p. 7).

A Educação Pré-Escolar atravessa uma fase de mudança, bem como a sociedade no seu todo. Como tal, torna-se necessário progredir e acompanhar essas, já que “surgem novas reconfigurações para a comunicação humana e para o diálogo” (Moraes, Dias, & Fiorentini, 2006, p. 2).

2.3.2.2 - Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

Em Outubro de 2010, foram publicadas as Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Baseadas nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, as metas de aprendizagem são um conjunto de referências que permitem ao educador desenvolver e planear as suas estratégias de modo a atingir os objectivos pretendidos “de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1º Ciclo.” (As metas na Educação Pré-Escolar, 2010, ¶3). As metas existentes são compostas por 6 áreas: *i*) Formação Pessoal e Social; *ii*) Expressão e Comunicação; *iii*) Linguagem Oral e Abordagem à escrita; *iv*) Matemática; *v*) conhecimento do Mundo; e por fim a nova área, *vi*) Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Pela primeira vez, foi criada a área referente às Tecnologias da Informação e da Comunicação, “uma área transversal a toda a educação básica e que, dada a sua importância actual, ser, com vantagem, iniciada precocemente”. Referem que “as aprendizagens visadas nesta faixa etária não são propriamente aquelas que dizem respeito ao conhecimento sobre o funcionamento dos equipamentos, dos programas ou dos recursos digitais” (Ministério da Educação, 2010, ¶3). Consideram pertinente a utilização destas ferramentas numa óptica social, envolvendo as interacções dos educandos com os diferentes contextos com os quais contacta.

Deste modo, existem quatro áreas de competência em TIC, a saber:

“i) **Informação** - Capacidade de procurar e de tratar a informação de acordo com objectivos concretos: investigação, selecção, análise e síntese dos dados.

ii) **Comunicação** - Capacidade de comunicar, interagir e colaborar usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros.

iii) **Produção** - Capacidade de sistematizar conhecimento com base em processos de trabalho com recurso aos meios digitais disponíveis e de desenvolver produtos e práticas inovadores.

iv) **Segurança** - Capacidade para usar recursos digitais no respeito por normas de segurança.” (Ministério da Educação, 2010, ¶6 - 9).

É possível observar que existem competências muito próximas ao que a Educação para os *media* pretende contribuir para o desenvolvimento. Contudo, nos documentos analisados não encontramos qualquer referência a uma Educação para os *media* ou desenvolvimento de uma literacia mediática. Ainda se confunde muito o conceito TIC com o de Educação para os *media*.

2.4. Literacia do Computador e o Computador na Educação Pré-Escolar

Segundo Kellner (2002), a literacia computacional (computer literacy) é a habilidade tecnológica para usar computadores, dominar os programas existentes e para realizar alguma programação por nós mesmos. Por conseguinte, a alfabetização deste tipo de literacia implica aprender a utilizar a máquina, a ter acesso a informação, materiais educativos, servidores de e-mail e a construir sites. Esta envolve também a aprendizagem de saber procurar informação (escrita em palavras, imagens e sons), organizá-la, interpretá-la e avaliá-la, isto é, estabelecer a correlação entre a literacia *media* aquando da descodificação de imagens, sons e texto. Numa perspectiva mais prática, envolve a aprendizagem de saber como ler hipertextos de diversos contextos ciberculturais e a participação na cultura digital e interactiva multimédia que engloba diversas vertentes sociais (educação, trabalho, política e cultura).

Tal como referiu Dewey (s.d), citado por Kellner (2002), é necessário entender as conexões existentes entre ciência, tecnologia, educação e democracia na presente conjectura. Como tal é necessário que se cultivem múltiplas literacias, a partir de métodos colaborativos em que o trabalho em equipa é privilegiado.

O trabalho com o computador favorece o trabalho cooperativo entre os educandos e os educadores, facilitando a sua aproximação, visto que, ambos aprendem um com o outro. (Papert, 1985 citado por Correia et al, 2001)

Esta situação constata-se quando o número de computadores é escasso. Por este motivo, quando a criança começa uma tarefa individualmente é natural que durante o decorrer desta exista, de forma natural, colaboração entre pares. Segundo investigações realizadas, trabalhar em pares (dois por máquina) parece ser a forma ideal para se trabalhar com o computador (Correia et al, 2001).

Além de toda a literacia informática ou computacional que os indivíduos deverão dominar, é importante que desenvolva fluência. Introduzida por Papert, esta competência é a

capacidade de tentar chegar à resolução de um problema relacionado com a funcionalidade computacional. Por esta razão, os currículos deverão integrar o conhecimento de programas e também saber utilizar o computador com objectivo próprio. (Correia et al, 2001).

O computador é uma ferramenta que engloba texto, jogos e multimédia interactiva, possibilitando uma envolvimento em novos modos de interacção social e aprendizagem. A sua cultural prolifera cada vez mais na actualidade, transformando as dimensões da vida, desde o trabalho até à educação.

Todavia, ao contrário do que tem acontecido, esta TIC deve ser vista não só “as information machines but also as a new médium” (Resnick, 2006, p. 192).

A verdade é que este recurso ainda não é visto com todo o seu potencial. Devem começar a ser vistos menos como televisões e mais como meios que dão oportunidade às crianças de brincarem, explorarem, experimentarem, desenharem e inventarem. (Resnick, 2006). As aprendizagens que os computadores trazem consigo transcendem limitações de métodos como a escrita ou a televisão. (Papert, 1993 citado por Buckingham, 2002). Oferecem a possibilidade de os educandos terem uma participação mais activa entre pares e na vida pública (Buckingham, 2002).

O primeiro contacto interactivo que as crianças têm com o computador é feito a partir dos jogos. Estes são “um contexto extraordinariamente envolvente e ajudam a criar íntima familiaridade com a máquina, ao mesmo tempo que despertam a curiosidade em conhecer o seu próprio funcionamento” (Ponte, 1997, p. 24), mas para tal é necessário ser-se criterioso para saber qual será o software (suportes lógicos) de qualidade que melhor se adapta à faixa etária e desenvolvimento da criança. (Proença & Maia, 1995, citados por Tavares, 2000).

Sendo estes o acesso primário ao computador (Papert (s.d.) citado por Buckingham (2002), é essencial que se explore o potencial educacional que estes conferem (Johnson-Eilola, 1998 citado por Buckingham, 2002). A partir deles, poder-se-á desenvolver competências cognitivas, tais como, “hand-eye coordination, problem solving , memory, inductive thinking (Buckingham, 2002 p.81). Eles conferem à criança “um novo poder para testar ideias num ambiente com regras e estruturas pré-determinadas, colocando-as em posição de utilizar e dominar... um vasto leque de possibilidade oferecidas pelas tecnologias informáticas... aumentando a motivação dos aprendizes” (Correia et al, 2001, p.18).

Os jogos de computador são caracterizados pela sua dualidade. Por um lado poderão levar ao isolamento e ao desenvolvimento de atitudes anti-sociais, mas por outro são óptimos promotores de colaboração e um centro de interesse que potencia as relações interpessoais. São meios poderosos de ensino e de transmissão cultural. Eles são a expansão mais rápida ao nível da indústria media e entretenimento (Buckingham, 2002).

Actualmente, os produtos informáticos desenvolvidos para crianças têm como objectivo que estas aprendam sem se dar conta, passivamente. Por esta razão criou-se um novo conceito que funde educação com entretenimento, “Edutainment” (Resnick, 2006). Nesta perspectiva a aprendizagem é considerada como algo potencialmente negativo, já que o computador é visto pela criança como um brinquedo e não como um meio educacional (Buckingham, 2002).

O mais importante é ter softwares de alta qualidade que auxiliem os pais e educadores, bem como possibilitem o estabelecimento de fortes relações entre casa e a escola. A escola assume assim um papel crucial no encorajamento dos pais para utilizarem com os seus educandos o computador em casa, desenvolvendo novas pedagogias pelo facto de que muitos deles não têm conhecimentos suficientes dos modos de utilização deste, principalmente aqueles que pertencem a uma classe mais baixa, onde o nível de literacia digital é bastante reduzido (Buckingham, 2002).

As novas tecnologias preparam melhor as crianças e auxiliam na aquisição de novas aprendizagens a partir do jogo (Resnick, 2006).

O computador é visto como uma janela para novos mundos, desenvolvendo vários sentidos das crianças e a sede de conhecimento, tal como afirmou Nixon (1998) citado por Buckingham (2002). Froebel começou por utilizar a tecnologia para ajudar as crianças a compreender conceitos como número, tamanho e cor.

Tal como afirma Rodrigues (2000), o computador:

“pode enriquecer o currículo no Jardim-de-Infância, introduzindo aspectos lúdicos diferentes dos habituais, consolidando ou fornecendo informações, motivando para a pesquisa através de uma nova forma de linguagem, contribuindo para a promoção da auto-estima, para a dinamização das vivências sociais do grupo e, ainda, para aproximar comunidades e as gerações menos familiarizadas com estas «novas» tecnologias aos avanços tecnológicos dos dias de hoje.” (p. 49).

Por esta razão é que consideramos importante desenvolver o nosso estudo nesta área, pela sua actualidade e pelo interesse que desperta nas crianças do Séc. XXI.

CAPÍTULO II

3. Metodologia

3.1 Questões que guiaram a Investigação

Num estudo de âmbito qualitativo, torna-se relevante definir questões que o orientarão ao longo do seu desenvolvimento. É fundamental que se enuncie a problemática, os objectivos e as questões problemáticas para que se dê a conhecer o que se pretende “saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Champenhoudt, 1992, p. 30).

Sendo o caso e contexto “infinitamente complexos e os fenómenos (...) fluídos e esquivos” (Stake, 2009, p. 49), a determinação destas questões é essencial para organizar o pensamento no sentido do que é pretendido com este estudo, focando o nosso interesse nos aspectos fulcrais e específicos.

Definir a problemática e as questões que daí advêm não significa “delimitar, rodear, circunscrever com precisão um problema mas situar, orientar, acercar o tempo, o espaço, as pessoas, o contexto em que se decida a pesquisa” (Moreira, 2007, p.71). No decorrer do estudo é possível que surjam questões que consideremos relevantes para o caso. A estrutura organizativa é dinâmica, sendo passível de sofrer transformações à medida que se vai avançando (Stake, 2009).

Assim sendo, em seguida enunciamos a temática central do estudo, os seus objectivos e questões de investigação:

Problemática

A Educação para os media no Jardim-de-Infância: a utilização do computador.

Objectivos:

- ✓ Recolher informação sobre a utilização do computador (número de horas, que tipo de actividades, que tipo de software);
- ✓ Identificar os objectivos educativos da utilização do computador em dois Jardins-de-Infância;
- ✓ Conhecer o nível de formação dos educadores em Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação para os *media*.

Questões de Investigação:

- ✓ De que forma é utilizado o computador no Jardim-de-Infância?
- ✓ Com que objectivos é utilizado o computador no Jardim-de-Infância?

- ✓ Há alguma relação entre a utilização do computador no Jardim-de-Infância e a Educação para os *media*?

3.2 Campo de investigação

Este estudo assentou nos pressupostos qualitativos referentes ao estudo de caso (múltiplo), pois pretendeu estudar duas instituições (uma pública e uma privada) tendo como objectivo “descrever e analisar o fenómeno, a que se acede directamente” (Araújo, Lopes, Nogueira & Pinto, 2008, p. 4). Segundo Nisbet e Watt (1984), citado por Cohen, Manion e Morrison (2001), o estudo de caso é “a specific instance that is frequently designed to illustrate a more general principle...it is the study of instance in action” (p.181).

Esta investigação abordou a problemática da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (computador) na Educação Pré-Escolar. Pretendíamos observar e analisar de que forma e com que finalidade estas são utilizadas na sala de actividades. Deste modo, faz sentido abordar áreas relacionadas com a Educação para os *media*.

No que diz respeito à recolha de dados, recorreremos à análise de documentos legais (Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar), orientações curriculares (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), os Projectos Educativos das Instituições onde decorreu o estudo e ainda várias fontes ligadas aos *media* e Tecnologias de Informação e Comunicação.

O campo investigacional integra dois Jardins-de-Infância da cidade de Castelo Branco, onde foram feitas entrevistas às docentes e observação das actividades relacionadas com o computador.

Posteriormente, observámos no contexto de que modo era usado o computador no dia-a-dia das crianças, em instituições de Educação Pré-Escolar.

3.3 Recolha de dados: entrevista, observação participante, notas de campo

Desde que se pretende desenvolver um estudo e se começam a conhecer as variadas características que o irão envolver, está-se a recolher informação mesmo sendo informal (Stake, 2009).

Partindo destas primeiras informações, refinámos o percurso de recolha de dados. Tivemos aqui a grande responsabilidade de seleccionar os melhores métodos, para que se possam retirar conclusões relevantes (Stake, 2009). É um processo bastante complexo pois “cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 159).

Para o presente estudo, considerámos relevante recorrer a várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente a entrevista, a observação e as notas de campo. Em seguida, explicamos qual a relevância de cada umas destas técnicas para o estudo de caso em questão.

3.3.1 Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados que consiste numa conversa intencional "utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Através desta, quisemos recolher opiniões e informações importantes para a investigação. Kvale (1996), citado por Cohen *et al.* (2001), defende a entrevista como "an interchange of views between two or more people on a topic of mutual interest, sees the centrality of human interaction for knowledge production, and emphasizes the social situatedness of research data" (p. 267).

Existem três tipos de entrevistas: estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas, tal como afirmam Fontana e Frey (1994), citados por Araújo *et al.* (2008). A entrevista estruturada aproxima-se do âmbito quantitativo pelo facto de o investigador controlar "o conteúdo de forma rígida" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), limitando as respostas do entrevistado. A entrevista semi-estruturada é caracterizada pela flexibilidade no tratamento das questões. Existe um guião prévio que restringe as respostas a um tema específico (Cohen *et al.*, 2001). A entrevista não estruturada é caracterizada pela sua ambiguidade. Não existem questões pré-definidas, mas apenas uma questão em aberto que permite ao entrevistado desenvolver a sua resposta em várias vertentes (Cohen *et al.*, 2001).

Neste estudo recorreremos a entrevista semi-estruturada, a partir de um guião prévio. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que "As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais" (p. 135). A utilização deste tipo de recolha pretende obter respostas sem limitar o discurso do sujeito. Por este motivo, as perguntas devem "ser comparáveis, de modo a que, quando surgem diferenças entre entrevistados, estas se possam atribuir a variações reais de resposta e não ao instrumento de pesquisa" (Moreira, 2007, p.206).

As entrevistas tiveram um guião orientador e igual para as duas instituições visadas no estudo, para que assim pudessem ser analisadas dentro dos mesmos conteúdos. "Os guiões são usados sobretudo para recolher dados em vários locais susceptíveis de serem comparados" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 108). Estes contêm os temas e subtemas definidos de acordo com os objectivos, são "um esquema dos pontos a tratar [onde interessa] recolher o fluxo de informação particular de cada entrevistado (além de captar aspectos não previstos da investigação)" (Moreira, 2007, p.214).

Desejámos, desta forma, adquirir "descrições e interpretações dos outros" (Stake, 2009, p. 81) o que nos permitiu retratar as múltiplas realidades estudadas. Não esquecendo o facto de que "that each individual has his or her own social story and an individual perspective of the world" (Fontana & Frey, 1994, p.374).

3.3.2 Observação

Observação pode ser definida como “o conjunto das operações segundo as quais o modelo análise [constituído por hipóteses e conceitos] é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 157).

Para que seja aplicada como uma técnica científica é necessário que seja: *i)* orientada (segundo os objectivos previamente formulados); *ii)* planificada tendo em conta as fases, aspectos, pessoas e lugares; *iii)* controlada através da teoria; *iv)* submetida “a controle de objectividade, fiabilidade e previsão” (Moreira, 2007, p. 177).

É importante que o investigador seja “reminded that they are must take into account subjects rights to freedom from manipulation when weighing the potential benefits of the research role against the harms that could occur” (Adler & Adler, 1994, p. 389).

O principal objectivo é obter “uma melhor compreensão do caso” (Stake, 2009, p.77). Como tal, é essencial que as observações se guiem a partir das questões problemáticas identificadas previamente, para que assim nos centremos no que é essencial. Consiste na “busca de realismo... e reconstrução do significado, em que à sua versão o investigador junta o ponto de vista dos sujeitos estudados” (Moreira, 2007, p.177).

Existem dois tipos de observação: não participante e participante. Na primeira o investigador assume uma atitude passiva unicamente de observar, não havendo interacção com o objecto de estudo. O investigador/observador “olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Na segunda existe interacção directa com o objecto de estudo, havendo a existência de uma conduta mais activa por parte do investigador e, por sua vez, dos sujeitos observados em estudo. Este “encontra-se numa tensão permanente entre a necessidade de se adequar às características do grupo e a necessidade de manter o necessário espírito crítico e a isenção científica” (Observação Participante, s.d., ¶1).

Neste estudo optámos pela observação participante. Esta é “adequada em estudos exploratórios ou orientados para o desenvolvimento de interpretações teóricas” (Jorgensen, 1989, citado por Moreira, 2007, p. 195). Bailey (1978), citado por Cohen *et al.* (2001), defende que este tipo de observação “take place over an extended period of time, researchers can develop intimate and informal relationship with those they are observing, generally in more natural environments” (p. 188). Iturra (1986) define esta técnica como um “envolvimento que o investigador de campo tem com o grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo. O trabalho de campo é um processo que envolve mais aspectos de conduta social, dentro dos quais o comportamento manifesto é observado” (p.149).

Este tipo de observação é caracterizado pela sua dinâmica, visto que, “há uma mistura de técnica de pesquisa” (Denzin, 1970, citador por Moreira, 2007, p. 178). O investigador pode assumir o papel de entrevistador, de um analista a título documental e um observador directo.

A participação foi organizada e preparada previamente pois é crucial “calcular a quantidade correcta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125).

Tal como referiu Moreira (1997), a observação participante é:

“uma experiência minuciosa e original que significa, além do manejo de um saber preciso, o estabelecimento de um tipo de relação particular com os seus interlocutores. O investigador é avaliado tanto no plano dos seus conhecimentos puramente académicos, como no plano das suas capacidades morais, afectivas ou sensoriais. Daí que o trabalho de campo... constitua quase sempre uma verdadeira *educação*” (p. 200).

3.3.3 Notas de Campo

A recolha dos dados incluiu as notas de campo, que complementaram as técnicas de entrevista e observação. Desta forma obteve-se “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150). Para Schatzman e Strauss (1973), citados por Moreira (2007), as notas de campos são “um registo vivo baseado numa concepção interactiva das etapas de investigação...‘servirá para confrontar o investigador nas diferentes fases da pesquisa...e exercerá um controle considerável sobre o processo de descoberta’” (p. 192 - 193).

O modelo que utilizámos para este estudo foi o das notas observacionais, experienciadas no decorrer da observação visual e auditiva. Contêm “o quem, o quê, quando, donde e como da actividade humana” (Moreira, 2007, p. 193)

Os tipos de notas de campo que recolhemos foram; i) Notas condensadas (recolhidos no momento da observação); ii) Notas dos “diário de campo” (onde se registou o lado mais pessoal do trabalho efectuado em campo (Moreira, 2007).

A partir de todas estas técnicas que recolhemos os dados necessários à análise posterior, para que assim fosse possível relatar os aspectos mais comuns e mais díspares que encontramos nas duas instituições da Educação Pré-Escolar.

3.4 Técnicas de análise de dados: análise de conteúdo

Depois da realização das entrevistas e das observações iniciámos a análise dos dados, através de texto escrito em forma de narrativa tendo como objectivo “contar uma história que acrescente algo de significativo ao conhecimento existente e seja tanto quanto possível interessante e iluminativa” segundo Stake (1988) citado por Ponte (1994, p.3). Com esta análise pretendemos procurar padrões que continham aspectos relevantes (Bogdan & Biklen, 1994). Trata-se de reconstruir alguns factos de modo a torná-los mais significativos (Stake, 2009), oferecendo “apenas uma interpretação ou versão que é inevitavelmente parcial.” (Nogueira, 2001, p. 24)

Recorremos à análise de conteúdo que Bardin (1977) define como um:

“conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”. (p. 42)

Estando conscientes de que não existem "modelos ideais em análise de conteúdo" (Vala, 1986, p. 126), considerámos que esta seria a técnica mais adequada para os objectivos pretendidos. Assim sendo, partindo de todos os dados recolhidos na fase anterior, pretendeu-se ficar a conhecer quais os aspectos em comum que foram encontrados e também aqueles que se distinguem, de certa forma descodificar todas as mensagens obtidas.

Tornou-se então necessário, depois de recolhidos todos os dados, tratar a informação obtida. Para tal recorreremos, em primeiro lugar, à categorização que é “a passagem dos dados brutos a dados organizados” (Bardin, 1977, p. 119), permitindo assim uma forma de organizar toda a informação de modo coerente. Esta categorização foi feita à priori e à posteriori, isto resultando da classificação dos elementos tendo em conta as suas semelhanças e diferenças. Isto irá oferecer “a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Champenhoudt, 1992, p. 224, 225).

Desta forma, foi possível chegarmos a inferências válidas investigando “as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores)” (Bardin, 1977, p. 137), dando a oportunidade de dar a conhecer mais acerca da área que ainda é, nos dias de hoje, pouco explorada.

Uma vez que a familiarização com os computadores é acentuada (Bogdan & Biklen, 1994), utilizámos o programa informático Atlas.ti para a análise de conteúdo. “Artificial intelligence research has thus contributed to qualitative analysis powerful techniques for managing not only documents but also concepts and for constructing and expressing theories” segundo referiu Richards, L. e Richards, T. (1994, p. 447). O facto da nossa escolha ter recaído sobre um programa informático prendeu-se com um número concreto de vantagens. Entre eles, o facto de facilitar a marcação de fragmentos de texto e a codificá-los durante o desenvolvimento de um sistema organizador (categorial), juntando-os num fragmento extraído do documento original, a identificação correspondente, permitindo a sua análise conjunta (Moreira, 2007).

4. Caracterização da Amostra

A amostra deste estudo envolveu duas educadoras de infância e uma professora de Tecnologias da Informação e Comunicação de dois Jardins-de-Infância, bem como um total de 29 crianças com idades compreendidas entre os 4/5 anos.

4.1 Caracterização das instituições

O presente estudo foi desenvolvido em duas instituições de Educação Pré-Escolar da cidade de Castelo Branco, capital de Distrito com o mesmo nome. Nos Jardins-de-Infância A e B, denominadas desta forma por uma questão de confidencialidade, estão crianças desde os 0 aos 6

anos, integrando assim a valência de creche até aos 3 anos e de Jardim-de-Infância dos 3 aos 6 anos respectivamente.

Jardim-de-Infância A

O Jardim-de-Infância A é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) é localizada na zona história de Castelo Branco. Inaugurada em 1992, apresenta uma construção recente e em bom estado de conservação. Apresenta espaços interiores amplos e atractivos para as faixas etárias a que se destina. Relativamente ao espaço exterior, tem estruturas lúdicas adequadas às idades das crianças que podem também usufruir de uma zona envolvente rica tanto a nível lúdico, como educativo. Além da componente lectiva, assegurada por pessoal docente e não docente da instituição, encontra-se também disponível a componente não lectiva, tais como música e educação física.

A instituição dispõe de um total de oito computadores, todos eles com ligação à internet. A sala dos três anos tem disponível um computador, a sala dos quatro anos dois computadores, tal como a sala dos cinco anos e a sala de pessoal. Os equipamentos presentes na sala dos quatro anos (sala onde se realizou o estudo) são antigos e desactualizados em termos de capacidade e desempenho computacional.

Jardim-de-Infância B

O Jardim-de-Infância B é uma instituição privada (sem qualquer tipo de apoios do Ministério da Educação da Educação ou da Segurança Social). Situa-se numa zona urbana e moderna da cidade Albicastrense. Com instalações inauguradas em 2011, apresenta um óptimo estado de conservação bem como espaços atractivos e adaptados para o nível de desenvolvimento das crianças, tanto a nível interior como exterior. Com a mudança de instalações no decorrer do estudo, o presente espaço acolhe, actualmente, crianças dos 3 aos 6 anos, idades referentes à Educação Pré-Escolar. Apesar de estar situada num bairro predominantemente habitacional, tem na zona envolvente vários recursos a nível de saúde, bem como alguma proximidade com património cultural e histórico, característicos da cidade. Além da componente lectiva, decorrem também actividades extracurriculares, entre elas Inglês, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Psicomotricidade, Ginástica Desportiva e Educação Musical.

A instituição dispõe de dois computadores portáteis, um na sala de direcção e um outro que é utilizado no decorrer das actividades.

4.2 Caracterização das Crianças

A amostra deste estudo envolveu 29 crianças da faixa etária dos 4\5 anos de idade de duas instituições de Educação Pré-Escolar.

A sala do Jardim-de-Infância A era frequentada por 21 crianças com idades entre os 4 e os 5 anos, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino.

Numa perspectiva socioeconómica, a maioria das famílias pertence a uma classe média alta. Verifica-se porém algum fosso entre famílias, visto que, algumas pertencem à classe média baixa. O grupo de crianças, apesar de ser numeroso, revela relações entre pares bastante saudáveis. Demonstram interesse em aprender sempre mais e “gostam de fomentar outro tipo de actividades” (P1, entrevista A), tendo uma dinâmica de grupo muito desenvolvida.

A actividade extracurricular de TIC do Jardim-de-Infância B é constituída por 8 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, um do sexo masculino e sete do sexo feminino.

As famílias pertencem às classes média e alta. O fosso entre as famílias não é tão acentuado, visto que, segundo as profissões desempenhadas pelos pais, o número de famílias de classe média é quase o mesmo que os de classe alta.

Nesta instituição não foi possível observar a dinâmica que existe entre o grupo, uma vez que a actividade não se encontra no contexto de Prática Pedagógica. As actividades desenvolvidas primam por um acompanhamento mais orientado e individualizado e, enquanto uma criança está no computador as outras “estão a trabalhar sobre o mesmo assunto mas em suporte papel” [P3 (73:73)]. Contudo, do que foi possível observar, as crianças comunicam bem entre si e demonstram interesse e motivação para saber mais. Existe uma relação entre pares dentro dos parâmetros de respeito e educação, o que nem sempre é fácil devido ao elevado egocentrismo que caracteriza esta faixa etária.

Segundo Piaget (s.d.), citado por Monteiro e Santos (2002), as crianças da faixa etária em questão encontram-se no Estádio Pré-Operatório, situando-se no sub-estádio do pensamento intuitivo.

4.3 Caracterização das docentes

A educadora P1, do Jardim-de-Infância A tem 43 anos e 20 anos de serviço. Possui a formação inicial do Magistério Primário que concluiu há 23 anos. Em 2004 fez os complementos de formação que lhe conferiram o grau de licenciada em Educação de Infância. Durante esta formação teve uma unidade curricular onde “os professores... tinham realmente os conhecimentos básicos para utilizar o computador.” (18:18). Além do cargo de educadora, assume também, na mesma instituição, o de directora técnico-pedagógica. Actualmente frequenta o Mestrado em Educação de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Teve na componente curricular a unidade curricular de Educação para os *media* onde “a teoria... abriu os horizontes sobretudo nos prós e contras da utilização dos *media*” (26:26)

A educadora P2, do Jardim-de-Infância B, tem 39 anos e oito anos de serviço. Educação de Infância foi a sua formação de base. Nunca frequentou nenhum tipo de acção de formação contínua na área de Educação para os *media* ou TIC. É sócia-gerente da instituição, Directora Pedagógica e Educadora de Infância da sala dos 4 anos.

A Professora P3 do Jardim-de-Infância B tem 30 anos, com cinco anos de serviço. É licenciada em Professores do Ensino Básico - Variante de Educação Física. Na componente curricular teve “dois semestres de TIC” (9:10) com a unidade curricular Informática aplicada à Educação. Esta deu-lhe “base para fazer inúmeras coisas e trabalhos mesmo da área” (18:19). Tem formação contínua relacionada com as áreas. Frequentou um curso de 50h denominado “Programas/Óptica do utilizador/Software”. E possui duas acções de formação no domínio dos *media*, “Os *media* e o contexto escolar” e “Educação para os *Média* na Região de Castelo Branco”.

Além de desempenhar a função de Professora da Actividade Extracurricular TIC, é também sócia-gerente da instituição, Professora de Psicomotricidade e Ginástica Desportiva.

5. Procedimentos Metodológicos

5.1 Obtenção de autorizações para Recolha de Dados nas Instituições

Para este estudo foi necessária a obtenção de autorizações para a recolha de dados, a realização de entrevistas às docentes das duas instituições e a gravação em vídeo das actividades desenvolvidas com o computador, onde estiveram associadas a observação participante e as notas de campo recolhidas.

Após termos a confirmação informal por parte das duas instituições para o desenvolvimento do nosso estudo, solicitámos à Direcção da Escola Superior de Educação de Castelo Branco a emissão das declarações de autorização formal para o desenvolvimento da recolha de dados (Apêndice A).

Estas confirmavam a nossa situação de mestrandas na Escola Superior de Educação de Castelo Branco, além de referir o trabalho que estávamos a desenvolver. Estas declarações garantiam, também, a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos aquando do seu tratamento.

Após a aceitação formal por parte das instituições para realizar a recolha dos dados, elaborámos um pedido de autorização aos Encarregados de Educação para procedermos à recolha de dados áudio e vídeo (Apêndice B).

Obtivemos a autorização das duas instituições para trabalhar com a sala dos 4 anos.

5.2 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas ao longo da recolha de dados. Entrevistámos a Educadora P1, Educadora P2 e Professora P3 individualmente (Ver guião no Apêndice C). As entrevistas tiveram como objectivo obter informações relativas ao nível da formação das docentes nas áreas da Educação para os *media* e TIC, conhecer as suas opiniões relativas aos *media* e conhecer como é integrado o computador (formas, objectivos, programas, resultados e horas semanais).

Realizámos, também, uma entrevista conjunta à Educadora P2 e Professora P3 (Ver guião no Apêndice D), de modo a conhecer como são articuladas as actividades da Prática Pedagógica com a actividade extracurricular, tendo em conta uma perspectiva de Educação para os *media*.

Os guiões das entrevistas foram elaborados tendo em conta as questões de investigação, bem como a literatura revista até à altura, para que os conteúdos obtidos fossem pertinentes. Tivemos em conta os percursos académicos e profissionais dos docentes, que opinião têm relativamente aos *media* e conhecer quais as vertentes da utilização do computador no desenvolvimento das suas Práticas.

Antes da gravação das entrevistas, assegurámos a confidencialidade das profissionais e solicitámos autorização para gravar. Relembámos, também, os objectivos do nosso tema e de que forma o seu contributo era importante para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Todas elas decorreram num ambiente de à-vontade e cooperação. Não intervindo directamente nas ideias transmitidas pelas docentes, foi possível estabelecer em alguns momentos um diálogo respeitoso que permitiu clarificar algumas das questões. Uma boa relação entre entrevistador e entrevistado permite o sucesso de uma boa entrevista.

No final das transcrições procedemos à validação das entrevistas. Para tal, facultámos as transcrições respectivas a cada docente, que procederam à sua leitura para que confirmassem tudo o que se havia dito e transcrito. No final, foi assinado cada um dos documentos, o que possibilitou que avançássemos com a análise de conteúdos.

5.3 Gravação de Vídeo e Áudio

Após termos em nossa posse todas as autorizações por parte dos encarregados de educação, iniciámos a recolha de dados vídeo em paralelo com as observações.

Nos dias em que foram realizadas as gravações montámos o equipamento aproximadamente 10 minutos antes do início das actividades, procedendo à montagem do equipamento necessário: *i*) uma câmara de vídeo (utilizando no total cinco cassetes de vídeo de 60 minutos); *ii*) um tripé; *iii*) uma extensão para que não fosse necessário o uso de bateria.

O equipamento foi colocado junto da mesa onde se realizavam as actividades com o computador. O Jardim-de-Infância A continha uma mesa com dois computadores fixos, mas apenas um deles funcionava nas actividades. Como tal, colocámos o equipamento de modo a visualizar a criança em interacção com o computador. O jardim-de-Infância B dispunha do computador portátil da professora P3, assim sendo, as actividades eram realizadas em locais distintos da sala. Tal como aconteceu na instituição anterior, tivemos a preocupação de colocar a câmara de modo a captar imagens da criança e da professora com o computador, uma vez que esta se encontrava sempre presente no desenrolar das actividades.

Utilizámos também o equipamento de vídeo para a gravação da entrevista conjunta da Educadora P2 e Professora P3. Foi um modo de conseguirmos ter uma melhor percepção da intervenção individual de cada uma na posterior transcrição.

No final das actividades as cassetes eram deixadas no Centro de Recursos da Escola Superior de Educação com a respectiva data e identificação. No final de todas as gravações, procedeu-se à gravação de um DVD-RW com todas as actividades registadas.

Em relação ao equipamento áudio, foi utilizado o Gravador Digital Sony do Centro de Recursos da Escola Superior de Educação. Este foi usado nas entrevistas individuais das Educadoras P1 e P2 e Professora P3. O tempo total das entrevistas individuais foi de aproximadamente duas horas, sendo que em média cada uma delas teve 30min. Relativamente à entrevista conjunta, esta teve a duração de 13min, revelando-se a mais curta das quatro, mas também pelo facto de os conteúdos abordados serem em menor número.

5.3.1 Gravação das Actividades

Foram acordadas datas de gravação das actividades desenvolvidas com o computador ao longo das quatro semanas previstas de recolha de dados. No quadro seguinte apresentamos as datas em que estas ocorreram, no Jardins-de-Infância A e B.

Tempos de gravação do Jardim-de-Infância A

Tabela 1- Tempos de gravação do Jardim-de-Infância A.

Jardim-de-Infância A				
Sala	Nº Actividade	Data	Duração	Tempo total
4 Anos	A1	11 Março 2011	38 minutos	Aprox. 120 minutos
	A2	18 Março 2011	38 minutos	
	A3	1 Abril 2011	42 minutos	

No Jardim-de-Infância A, o tempo de duração de actividades desenvolvidas com o computador foi aproximadamente o mesmo. As gravações foram feitas à 6ª Feira de manhã, dia da semana que acordámos com a Educadora, durante o decorrer do mês de Março e início de Abril.

Tempos de gravação do Jardim-de-Infância B

Tabela 2 - Tempos de gravação do Jardim-de-Infância B.

Jardim-de-Infância B				
Sala	Nº Actividade	Data	Duração	Tempo total
4 Anos	B1	29 Março 2011	51 minutos	Aprox. 120 minutos
	B2	5 Abril 2011	44 minutos	

No Jardim-de-Infância B, o tempo de duração de actividades desenvolvidas com o computador também foi aproximadamente o mesmo. As gravações decorreram à 3ª Feira de tarde (dia em que decorre a actividade extracurricular TIC), uma em Março e outra em Abril.

Ao contrário do Jardim-de-Infância anterior, só foi possível proceder à gravação de dois dias de actividade, visto que, o dia previsto de gravação à Prática Pedagógica da Educadora P2 acabou por estar ocupado com uma outra actividade. Deste modo, recolhemos os dados da actividade realizada com a Professora P3 nesse mesmo dia, em formato de notas de campo.

5.4 Tratamento e Análise dos Dados

5.4.1 Transcrição dos dados áudio e vídeo

As cassetes vídeo continham todas as verbalizações proferidas por crianças e educadoras ao longo do decorrer das actividades relacionadas com o computador. Dessas, aproveitámos todas aquelas que achámos relevantes em relação ao tema em causa. Tal como referiram Bogdan e Biklen (1994), durante a transcrição dos dados tornámo-nos mais selectivos “de forma sensível aquilo que [dactilografamos]” (p. 175), um risco que corremos (tendo em conta ganhos).

As gravações realizadas captaram as imagens das actividades desenvolvidas na área da sala respeitante ao computador, bem como o som de fundo. Para a transcrição dos dados, utilizámos o computador pessoal com um programa adequado e auriculares para permitir uma sonorização mais pormenorizada, principalmente para o Jardim-de-Infância A onde havia muito som de fundo. A transcrição permitiu compreender melhor as notas de campo recolhidas, tanto no decorrer das observações como no final, principalmente no que diz respeito aos diálogos mantidos entre crianças e entre criança e educadora/professora. No que diz respeito à entrevista conjunta realizada à Educadora P2 e Professora P3, fizemos a sua transcrição integral a partir da audição e visualização através do computador. Apesar de ser “difícil captar de forma completa”, a gravação vídeo permitiu-nos ter uma melhor compreensão de todas as verbalizações proferidas. No cabeçalho da transcrição, colocámos o “nome da pessoa[s]

entrevistada[s], a data em que a entrevista ocorreu, o local da entrevista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 173) e o tempo de duração da mesma.

No que diz respeito às gravações áudio, recorremos ao gravador digital Sony do Centro de Recursos da Escola Superior de Educação de Castelo Branco. Tivemos cuidados necessários para que a recolha de dados tivesse uma qualidade acessível. Contudo, quando tornámos as extensões audíveis no computador estas tornaram-se menos perceptíveis, o que se tornou uma tarefa mais morosa aquando da transcrição. Apesar disto, optámos por fazer a transcrição integral das mesmas pela falta de experiência. Assim a posteriori fizemos, a selecção da informação que era mais importante para o estudo em questão. Tal como na entrevista anterior, procedemos da mesma forma à identificação de cada entrevista individual realizada.

Criámos um documento Word com a identificação da instituição e a docente entrevistada.

5.4.2 Análise de Conteúdo através do Atlas.ti

Para procedermos à análise de conteúdo optámos pela utilização do software Atlas.ti.

No final das transcrições das entrevistas, feitas e validadas, criámos um ficheiro em RTF (Rich Text Format), para analisar os discursos. Cada transcrição assumiu uma designação P, sendo P relativo à docente. Criámos a unidade hermenêutica “Entrevistas” que possibilitou a análise de conteúdo de todas as entrevistas gravadas. De modo a conseguirmos diferenciar as docentes atribuímos um número a cada uma delas: P1 referente à educadora do Jardim-de-Infância A, P2 à educadora do Jardim-de-Infância B e P3 à professora da actividade extracurricular do Jardim-de-Infância B.

Seguidamente iniciámos a análise tendo em conta um conjunto de categorias e sub-categorias cujo processo de criação explicamos a seguir.

Processo de categorização

A análise de conteúdo foi feita de forma a conseguir dar resposta às questões que orientam a investigação. Seguidamente definimos as categorias de acordo com o critério semântico. Desta forma obtivemos categorias temáticas que nos permitiram agrupar aquilo que as docentes referiram. As unidades de registo tendo um carácter semântico, assumiram formatos tais como, palavras, frase e parágrafos.

Estando conscientes das limitações deste processo, esta pareceu ser a escolha mais adequada para analisar os discursos das profissionais, tendo em conta a falta de experiência a este nível.

Começámos por definir um sistema de categorias temáticas a priori, passível de modificações a posteriori, combinando assim os dois processos (Vala, 1986). Tal como Bogdan e Biklen (1994) referem, “a primeira tentativa para atribuir categorias de codificação aos dados é na realidade um teste de viabilidade das categorias”. Admite-se por isso que as “categorias de

codificação podem ser modificadas, podem-se desenvolver novas categorias, e as categorias anteriores podem ser abandonadas durante este teste" (p. 233). Quando criámos o sistema de categorização, tivemos em conta as características de criação de boas categorias que Bardin (1977) definiu, são elas: *i*) Homogeneidade (garante a exclusão mútua); *ii*) Objectividade (categorias com indicadores precisos); *iii*) Fidelidade (Critérios e grelhas de análise constantes); *iv*) Pertinência (estão definidas de acordo com o quadro teórico e adaptadas ao material em análise); *v*) Exclusão Mútua (cada objecto de análise pertence a uma única categoria); *vi*) produtividade (obtém-se no final do tratamento dos dados através das grelhas, de onde se retiram inferências, hipóteses e novos dados).

Tendo isto em conta, elaborámos um primeiro sistema de categorização:

Tabela 3 - Sistema de Categorização A.

Sistema da Categorização A	
Categorias	Sub-categorias
1. Formação	1. Formação inicial
	2. Formação contínua
2. Educação para os media	1. Ascensão dos media
	2. Efeitos media nas crianças
	3. Importância da Educação para os media na Educação Pré-Escolar
	4. Experiências de trabalho em Educação para os media
3. O computador no Jardim-de-Infância	1. Opinião sobre o uso do computador na Educação Pré-Escolar
	2. Idade para o uso do computador
	3. Trabalho com computadores
	4. Formas de utilização do computador (programas)
	5. Horas semanais de uso do computador
	6. Objectivos da utilização do computador
	7. Resultados do uso do computador
	8. Adequação dos recursos tecnológicos
	9. Actividades desenvolvidas com o computador

À medida que fomos procedendo à análise de conteúdo, verificámos que poderíamos simplificar e precisar mais as categorias e sub-categorias, de forma a facilitar a leitura dos dados para posterior discussão. Criámos assim um segundo sistema de categorização:

Tabela 4 - Sistema de Categorização B.

Sistema da Categorização B	
Categorias	Sub-categorias
1. Formação	1.1. Formação inicial
	1.2. Formação contínua
2. Media	2.1 Educação para os media na Pré-Escola
	2.2 Efeitos
	2.3. Pais
3. O computador no Jardim-de-Infância	3.1. Idades
	3.2 Computadores
	3.3. Formas de uso
	3.4 Programas
	3.5 Horas Semanais
	3.6 Objectivos
	3.7 Resultados
	3.8 Recursos Didácticos

Desta forma obtivemos descrições “do conteúdo das mensagens, indicadores [qualitativos] que permitiram inferências de conhecimentos relativos às condições de produção... dessas mensagens” (p. 42). Com estas criámos tabelas de análise de conteúdo (Apêndice E) que nos permitiram cruzar os dados relativos às diferentes educadoras e retirar as ideias e conteúdos pertinentes para responder às questões na discussão dos resultados.

4.6.2 Dados das Entrevistas e Notas de Campo

A transcrição das entrevistas, individuais e conjunta, foram feitas através da audição das gravações no programa Media Player e recorrendo ao Programa Word.

Antes deste processo de transcrição, partindo dos guiões, organizámos o conjunto de categorias e sub-categorias, iniciando assim a análise dos dados.

Relativamente às análises das entrevistas individuais às docentes, recorreremos a 3 categorias organizadas em 11 sub-categorias, veja-se:

Categoria 1 - Formação - Esta categoria inclui dados acerca da formação inicial e contínua das docentes na área da Educação para os *media* e TIC.

Sub-categoria 1.1 - Formação Inicial

Sub-categoria 1.2 - Formação Contínua

Categoria 2 - Media - Esta categoria reúne segmentos de texto com opiniões das docentes relativamente aos media.

Sub-categoria 2.1 - Educação para os *media* na Pré-Escola

Sub-categoria 2.2 - Efeitos

Sub-categoria 2.3 - Pais

Sub-categoria 2.4 - Experiências

Categoria 3 - Computador - Reúne segmentos de texto com opiniões acerca do uso do computador, as formas e objectivos com que são utilizados.

Sub-categoria 3.1 - Idades

Sub-categoria 3.2 - 1\2 computadores

Sub-categorias 3.3 - Formas de Uso

Sub-categorias 3.4 - Programas

Sub-categorias 3.5 - Horas Semanais

Sub-categorias 3.6 - Objectivos

Sub-categorias 3.7 - Resultados

Sub-categorias 3.8 - Recursos Didácticos

No que diz respeito a este conjunto, é importante referir que a terminologia das sub-categorias das categorias 2 e 3 foi alterada pelo facto de considerarmos ser mais acessível a análise com uma terminologia simplificada. Reduzimos também o número de sub-categorias da categoria 3, pelo facto de não considerarmos relevante para o estudo as informações obtidas acerca desses conteúdos.

Quanto à análise da entrevista conjunta à Educadora P2 e Professora P3, organizámo-la em quatro categorias, onde apenas em duas delas existiam duas sub-categorias, perfazendo um total de 5:

Categoria 1 - Desenvolvimento de actividades - Esta categoria inclui dados sobre as formas como são desenvolvidas as actividades relacionadas com a actividade extracurricular TIC.

Sub-categoria 1.1 - Actividades Desenvolvidas

Sub-categoria 1.2 - Preocupações no Planeamento

Categoria 2 - Educação para os media - inclui segmentos de texto relativos à Educação para os media: se é abordada no desenvolvimento das actividades e se está presente ao nível da Educação Pré-Escolar.

Sub-categoria 2.1 - Melhoramento de Actividades

Sub-categoria 2.2 - Pré-Escolar

Sub-categoria 2.2 - Vontades Futuras

Categoria 3 - Formação da Criança - Reúne segmentos de texto acerca das formas como é estruturada a formação da criança na actividade extracurricular TIC.

Categoria 4 - Recursos Disponíveis - Esta categoria inclui os segmentos de textos acerca dos recursos disponíveis para desenvolvimento das actividades relacionadas com o computador.

Todas as entrevistas semi-estruturadas foram analisadas no Atlas.ti, partindo da estruturação prévia do conjunto de categorias e a partir dos guiões. Nas tabelas de análise de conteúdo, a informação, seguida de citações proferidas pelas docentes, (14:18), a título de exemplo, significava que a unidade de registo começava na linha 14 da análise e terminava na linha 18, do texto original.

As Notas de Campo foram registadas no diário de bordo estando identificadas com a designação do Jardim-de-Infância e a data de observação. Depois de retermos todas as notas de campo, fizemos a “elaboração de uma síntese para facilitar revisões e [ordenámos] por termos ou linhas argumentativas” (Moreira, 2007, p. 193) (incluindo diálogos pertinentes para a discussão dos resultados) do Jardim-de-Infância A e do Jardim-de-Infância B, para que assim fosse mais fácil ter a percepção do que fora desenvolvido em cada um deles e para que o cruzamento dos dados fosse mais eficaz. (Apêndice F). A posteriori, procedemos ao cruzamento indispensável entre notas de campo e notas de análise e interpretação (ou notas teóricas) (Moreira, 2007).

CAPÍTULO III

6. Discussão dos Resultados

As questões de investigação serviram-nos de guia no sentido de compreender as diferentes formas e objectivos com que o computador é utilizado. Analisamos cada instituição partindo dos dados: entrevistas, notas de campo e documentos. Cruzamos os resultados com a revisão de literatura, para que possamos verificar se a utilização do computador nas diversas vertentes vai, ou não, ao encontro do que é defendido pelos diferentes autores.

6.1 Utilização do computador no Jardim-de-Infância

Ao longo da recolha de dados, as crianças demonstraram grande destreza e à-vontade no manuseamento do computador, o que indica que tem sido desenvolvido um trabalho contínuo no sentido de as familiarizar com o equipamento. Conseguem escrever o seu nome sem precisarem de ajuda [“não preciso que me digas as letras” (C5B)] e “estão sempre sedentos porque são as teclas, é a imagem, são eles que dominam a máquina” [P3 (98:99)]. Demonstraram também graus elevados de motivação, pois “adoram ir para o computador, estão sempre a dizer «quando é que é a minha vez?»” [P3 (98:99)] e de concentração, assimilando os conteúdos com relativa facilidade, “eles ouvem uma vez e fica lá retido” [P3 (97:97)]. Verifica-se o gosto, “Eu gosto de informática” (C9B) e o fascínio que o computador desperta neles e isso nota-se pela expressão quando terminam a tarefa, “a carinha deles é quase digna de registo porque eles dizem «fui eu que fiz! Espectacular!»” [P2 (76:76)].

No que diz respeito à faixa etária mais propícia para começar a utilizar o computador, existem opções divergentes em relação às três docentes. A educadora P1 refere que “se calhar aos 2 anos já poderiam iniciar” (44:45) sendo necessário um equipamento adaptado, visto que, “a motricidade ainda não está tão desenvolvida” (P1 entrevista A). Já a educadora P2 refere que “quanto mais cedo melhor” (42:42), a “idade é relativa e depende de muitos factores”, cabendo ao adulto o papel de saber “equilibrar a balança” (42:42). Em relação à Educadora P3 “aos 3 eles já podem começar” (57:57) reforçando que “a partir dos 3 as TIC deviam ser obrigatórias em todos os espaços.” (57:57).

O que a professora P3 refere está de acordo com o que refere a revisão de literatura em relação à idade mais favorável para começar a utilizar o computador (cf. p.18).

Em relação às formas de uso do computador pelas educadoras, no Jardim-de-Infância A as actividades são pouco orientadas e acompanhadas pela educadora, proporcionando mais situações de interacção e colaboração entre pares. O tempo despendido com o computador é “em média meia hora, três quartos de hora... todos os dias da semana” [P1 (70:71)]. No Jardim-de-Infância B as actividades desenvolvidas são todas bastante orientadas pela professora de TIC, o que é relevante segundo o que refere a literatura (cf. p.16). Os recursos utilizados no computador passaram pelo software “Magia na escolinha” e pela ferramenta de desenho Paint. A

actividade relativa a esta ferramenta, em média, é de “mais ou menos duas horas” [P3 (79:79)] uma vez por semana.

O computador é utilizado pelas duas instituições das seguintes formas: *i)* jogar; *ii)* desenhar e escrever; *iii)* Visualizar filmes ou vídeos; *iv)* outros.

***i)* jogar:**

O computador é utilizado sobretudo para desenvolver jogos lúdico-didáticos.

No Jardim-de-Infância A foi possível observar que a grande maioria das actividades desenvolvidas com o computador foram jogos educativos, a partir do programa Educare. Uma criança, escolhida pela educadora, ia para o computador e seleccionava o jogo que pretendia pois as crianças “já abrem os jogos de forma sistemática” [P1 (76:77)], facto comprovado pelos dados das observações que confirmam o grande à vontade no manuseio do computador. A educadora, caso a criança assim o necessitasse, ajudava na tarefa de ligar o computador e abrir o jogo que esta pretendia, a partir daí a criança jogava sozinha até que alguns dos colegas se aproximassem e se envolvessem.

De um modo geral, as crianças sabiam os objectivos pretendidos em cada um dos jogos, veja-se a partir dos dados recolhidos pela observação participante:

E - “O que tens de fazer para fazeres o avião?”;

C1A - “Escolher bola azul.”

Existia uma forte interacção entre pares quando as crianças estavam no computador. As crianças começavam por ir uma a uma para o computador, mas à medida que o tempo ia avançando, vários colegas aproximavam-se e começavam a interagir com o colega. “Aqueles crianças que têm mais dificuldades, vai outra ajudar. E às vezes há crianças que vão chamar outros para acompanhar e eu aí deixo” (P1, entrevista A). Num dia de observação duas crianças jogavam em conjunto o jogo das bolas e a dada altura tentaram entender, em conjunto, qual o animal que estavam a formar:

C2 - “É o quê?”;

C3 - “Uma águia!”;

C2 - “Não, é um pássaro!”;

C3- “Não, é uma coruja, tás a ver!”.

Desta forma estabeleceram um diálogo cooperativo e respeitoso, acerca de um conteúdo em que ambas estavam a trabalhar. Foi algo espontâneo que surgiu também em outras ocasiões de observação. Este espírito colaborativo é feito de acordo com o que refere a literatura (cf. p.7)

Também durante a actividade destas duas crianças se pode verificar uma situação interessante. Enquanto jogavam ao jogo de pintura (equiparado ao paint), um dos meninos teve a iniciativa de ir buscar um livro que tinham explorado antes da actividade do computador para

desenhar o chapéu de um polícia. Desta forma, estabeleceu uma linha condutora com o conteúdo abordado anteriormente, por sua livre e espontânea vontade.

Isto indica que as crianças “estão motivadas” [P1 (76:77)] e concentradas no desenvolvimento de actividades relacionadas com o computador, tal como refere a literatura (cf. p.17). Raramente se distraíam com as outras actividades decorridas em simultâneo na sala.

Na realidade as crianças mostram grande preferência pelos jogos: “Gosto porque tem muitos jogos” (C5A), “Só jogo” (C6A), “jogos”(C8B). A que não será alheio o facto de as actividades desenvolvidas no computador serem maioritariamente jogos, tal como se pode verificar pelos dados da observação que resumiremos em seguida. Estas preferências vão ao encontro do que refere a literatura (cf. p.27) que afirma a relevante importância que é dada ao desenvolvimento de jogos a partir do computador.

No Jardim-de-Infância B foi utilizado o software educativo “Magia na escolinha”. O objectivo do jogo era o de completar palavras com a vogal em falta. Este exercício não revelou dificuldades por parte dos educandos já que “com o uso do teclado há meninos que já sabem as letras todas” [P3 (73:73)]. Nesta instituição os jogos que envolvem diferentes áreas de conteúdo, havendo “softwares de tudo, matemática, corpo humano...” [P3 (73:73)];

ii) desenhar e escrever.

No Jardim-de-Infância A a educadora P1 refere que utiliza o Paint e o Word como programas. Todavia, durante as observações efectuadas não se constatou a utilização de qualquer um dos tipos de software. Houve apenas uma situação em que uma das crianças utilizou um programa equiparado, a partir de um software que reúne vários tipos de jogos lúdico-didácticos e o qual já referi no ponto anterior.

O Jardim-de-Infância B Também utilizou as ferramentas Paint e Word. Este facto vai ao encontro do que as docentes P2 e P3 afirmaram durante as entrevistas, quando referiram que utilizam o paint e o word como programas. Confirma-se por parte das crianças que existe a elaboração de “trabalhinhos” (C8B) relativos à utilização de programas de desenho e escrita. Durante as observações realizadas, o Paint foi o programa mais utilizado. Aliado aos conteúdos desenvolvidos na Prática Pedagógica, a tarefa consistiu em pintar um desenho alusivo ao tema onde a técnica de pintura variava propositadamente [“No outro dia pintámos com o pincel. Hoje o spray é mesmo de propósito” (P3, notas de campo de 29 Março)]. Houve também a preocupação em que as crianças tivessem conhecimento das diversas ferramentas com as quais estavam a trabalhar.

P3 - “Que técnica estamos a usar no paint?”

C1B - “Primavera”

P3 - “Não. Esse é o tema. É o s...”

C1B - “é o spray.”

Apesar de não ser utilizado um programa específico de escrita, as crianças escreveram o seu nome quando terminavam a sua tarefa, pois tal como referiu a educadora durante a entrevista elas já “conseguem fazer o nome com muita facilidade” [P2 (20:20)].

iii) Visualizar filmes ou vídeos.

Segundo a educadora P1, do Jardim-de-Infância A, utilizava na sua prática os vídeos a partir da internet, principalmente utilizando “muito o youtube” [P1 (66:67)]. Uma das crianças confirmou este facto quando questionada sobre o que fazia no computador [“ensina-nos jogos que não sabemos... Ah e filmes” (C5A)].

Numa das observações realizadas, verificou-se esta forma de utilização do computador. A educadora explicou que na internet também é possível procurar filmes. Verificaram-se alguns problemas de ligação à internet, a partir do computador da docente.

No youtube, porque não tem “conhecimento de outro programa que tenha essa visualização” [P1 entrevista A], seleccionou um vídeo acerca da história “O lobo e os 7 cabritinhos”, fazendo uma adaptação “do que tinha em vista na planificação” (P1), mensal. Durante o carregamento refere que o vídeo “é um livro e uma senhora conta a história”, atribuindo ao computador o significado de livro, tal como referiu durante a entrevista.

No final, as crianças pediram para assistir à Cinderela e aconteceu uma situação inesperada. Quando carregaram numa imagem que continha uma Cinderela, viram que o conteúdo do vídeo não era respeitante à imagem inicial. Por esta razão a Educadora reforçou a ideia de ter “de se ver antes” (P1), para que algo do género não voltasse a ocorrer.

Viram um outro vídeo respeitante à história anterior e, quando questionadas pela educadora, as crianças preferiram continuar a ver vídeos a fazer qualquer outro tipo de actividade.

Tal como refere a literatura, as crianças gostam de aceder a vídeos a partir do programa youtube (cf. p.24).

Em relação ao Jardim-de-Infância B, de todos os dados recolhidos, não se constatou a utilização do computador para visualização de filmes ou vídeos.

iv) outros.

O Jardim-de-Infância A desenvolveu, num dos dias de observação uma actividade mais orientada pela educadora. Neste tipo de actividades, há uma preparação prévia “para não cair em risco de ainda estar a procura à frente deles e encontrar coisas inesperadas” [P1 (62:63)]. A actividade pretendia envolver o jornal. A educadora P1 começou por mostrar às crianças vários tipos de suporte (revistas e jornais) com diferente tipo de funções. Perguntou-lhes em que locais podiam encontrar mais notícias. Começou por enumerar alguns media, entre eles, “a televisão, o rádio e o computador” (P1, notas de campo recolhidas no dia 9 de Março) e uma criança (C1A) disse: “Já vi notícias no computador!”, o que indica que as crianças acedem ao computador e a notícias em vários suportes. Contacto este que é feito desde cedo, tal como refere a literatura (cf. p.16).

Refere que podem ter acesso ao mundo a partir dali, mas que é necessário haver cuidado porque “só devem ver as coisas boas” (P1, notas de campo recolhidas no dia 9 de Março).

A partir do motor de busca Google acederam a um jornal online: “Tem o nome do jornal, imagens e aparecem as notícias. Aqui vamos carregando e vamos vendo as notícias. No jornal em papel passamos as folhas” (P1, notas de campo recolhidas no dia 9 de Março), demonstrando a organização de um jornal em formato digital.

Seguidamente, mostrou um vídeo em que dois meninos da sala apareceram e foi ao e-mail descarregá-lo, sem estabelecer qualquer tipo de explicação sobre as funções que o e-mail tem e as formas como se pode aceder.

No final, de forma a consolidar as actividades desenvolvidas no computador, a educadora propôs às crianças que fizessem uma notícia em suporte de papel, para que depois produzissem um jornal.

O Jardim-de-Infância B não praticou outras formas de utilização do computador durante as observações realizadas. Durante as entrevistas, as docentes não proferiram nenhuma que estivesse fora dos pontos anteriores.

6.2 Objectivos da utilização do computador no Jardim-de-Infância

No Jardim-de-Infância A, as actividades relacionadas com o computador são integradas no decorrer da Prática Pedagógica.

No Jardim-de-Infância B, além de o computador ser integrado na Prática Pedagógica, também é utilizado numa componente extracurricular denominada Tecnologias da Informação e da Comunicação que se encontra em funcionamento desde o início do ano lectivo corrente.

Nesta instituição existe um documento relativo a esta componente extracurricular que estabelece claramente os objectivos pretendidos. Esse documento (Anexo A) refere que “todas as actividades pensadas e todas as ferramentas escolhidas foram no sentido de alargar os seus conhecimentos, mostrando-lhes «as flores, os animais, as estrelas, os livros...»”, o que vai ao encontro dos dados recolhidos durante a observação, onde se verificou que “as aulas de informática vão ao encontro do projecto pedagógico” [P2 (24:24)], “sempre em parceria com as educadoras da sala” [P3 (9:15) Entrevista D]. Existe a consciencialização de que ainda “existe um longo caminho a percorrer” (Anexo A) e de que “ainda falta abrir muitos caminhos na área” [P3 (102:107)], o que está de acordo com o que a revisão de literatura refere (cf. p.24).

O documento faz também referência aos objectivos da Educação Pré-Escolar que estão na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, não fazendo alusão às TIC ou à Educação para os *media*. A alusão a esta área é dada quando referem o projecto “Preparar Portugal para a Sociedade do Conhecimento” ao dizerem que “a qualificação passa por generalizar a Educação Pré-Escolar às idades dos 3 aos 5 anos por forma a assegurar a entrada precoce no sistema educativo. Promover o uso efectivo das TIC e uma sociedade da informação inclusiva” (Anexo A).

De forma geral, os objectivos desta actividade extracurricular passam por “confrontar as crianças com imagens apelativas, animadas, com som, com interactividade” (Anexo A) pois “as crianças sentem-se mais atraídas e mais motivadas”, tal como é referenciado pela revisão de literatura (Cf. p.17).

Os objectivos curriculares encontram-se distribuídos por 5 blocos: *i)* Dignidade e humanismo; *ii)* Cultura; *iii)* Diferentes linguagens (Linguagens Tecnológicas); *iv)* Meio Ambiente; *v)* Educar e Cuidar.

Dos dados recolhidos, resultam seis objectivos com os quais o computador é utilizado: **i) Desenvolver destrezas físicas e cognitivas.** No Jardim-de-Infância A, de acordo com a

educadora, os principais objectivos da utilização desta ferramenta são o desenvolvimento de actividades que tenham como base o programa/planificação e a aquisição de “destreza a nível óculo-manual e também destreza manual” [P1 (75:75)]. Isto é feito a partir de actividades não orientadas, isto é, actividades em que as crianças manipulam/jogam livremente. Foi possível observar que alguns jogos educativos (puzzles, jogos de memória, torres de Hanói...) tinham objectivos de desenvolver destrezas ao nível físico (óculo-manual) e também psíquicos (desenvolver a memória, o pensamento lógico-matemático, entre outros).

No Jardim-de-Infância B foi possível constatar a utilização de um software lúdico-didáctico que continha jogos (puzzles, espaços para completar com letras,...) com objectivos semelhantes aos do Jardim-de-Infância anterior.

ii) Conhecer e utilizar a internet.

O objectivo era que as crianças conhecessem as principais formas de acesso à internet, para que entendam que é uma “porta para a mundo” (P1, entrevista A). A utilização dessa via foi feita tendo em conta os conteúdos programáticos quando viram o vídeo no youtube da história dos 7 Cabritinhos. A internet foi também utilizada para aceder a jornais on-line. Tal como a educadora referiu “Aí (na actividade) tinha como objectivo eles ouvirem a história e depois eles passarem por ouvir uma notícia também, portanto ouvimos uma notícia, ouvimos uma história, usámos várias técnicas e eles depois tiveram de por imagem de uma notícia e cortar palavras à escolha de um jornal” (P1 entrevista A).

A educadora P2 utiliza a internet para procurar “alguns trabalhos”.

iii) desenvolver a postura.

Existe uma preocupação de “trabalhar a correcta postura corporal no manuseio das máquinas” (Anexo A) já que, tal como as educadoras referiram, durante a entrevista conjunta, eles “começam logo com a postura” (P2 e P3 na Entrevista D). Tal verificou-se durante a recolha de dados [“Tens de colocar o braço em cima da mesa e agarrar o rato e este dedo é que carrega”] (P3 nas notas de campo Jardim-de-Infância B).

iv) utilizar ferramentas de desenho e escrita, Paint, Word e Excel.

A Educadora do Jardim-de-Infância A considera que utiliza “o paint para eles desenvolverem a destreza manual”, o “word para eles escreverem” e às vezes “quando são coisas matemáticas... o excel” [P1(66:67)].

No Jardim-de-Infância B, a maioria das actividades desenvolvidas envolveu a exploração do programa Paint “nas diferentes abordagens e técnicas” (P3 nas notas de campo Jardim-de-Infância B), o que vai ao encontro do que a professora referiu durante a entrevista [“no paint... explorar tudo. [P3 (87:87)]]]. Este facto respeita assim o que consta no programa da actividade extracurricular onde a criança deve “Conhecer e manipular softwares de desenho que possibilitem a criação livre.” (Anexo A). A professora referiu também que os objectivos passam por utilizar “o Word [para saber como] abrir o trabalho, escrever, guardar, abrir uma pasta, [criar] uma pasta [e] no Excel...fazer tudo” [P3 (87:87)]. Estes foram objectivos que não se constataram no decorrer das observações.

v) utilizar e conhecer o hardware e vários softwares.

No Jardim-de-Infância B este foi um dos objectivos referidos durante a entrevista. [“quero que eles conheçam... que eles façam bem e saibam mexer... saibam para que é isto [apontando para o computador], dar-lhe um sentido.” [P2 (70:70)]]]. Deste modo, a criança deve “saber ligar e desligar de forma correcta” [P3 (85:85)] o computador e dominar as diversas componentes e técnicas do computador. Esta preocupação surge pois elas não querem “que eles [as crianças] cheguem ao 1º Ciclo, no 1º Ano, e levem uma lavagem e fiquem um pouco à nora” (P2, Entrevista D).

Tal constatou-se ao longo das várias sessões:

P3 - “Que técnica estamos a usar no paint?”

C1B - “Primavera”

P3 - “Não. Esse é o tema. É o s...”

C1B - “é o spray.”

P3- “O que tem o computador nas teclas?”

C3B- “Teclas e números.”

P3 - “ é o rato...”

C3B - “Digitator.”

P3 - “Não, digital, utilizamos o dedo por isso é digital.”

P3- “Como se chama isto?” (Apontando para o ecrã)

C4B - “Ecrã”

P3 - “E isto que anda aqui a andar?”

C4B - “Cursor.”

Dentro deste objectivo foram também verificados dois objectivos propostos pelo programa da actividade: “Desenvolver habilidade e manuseio do PC através dos recursos do rato e teclado” e “Conhecer e manipular jogos e softwares educativos” (Anexo A). As crianças, no decorrer das diferentes actividades, demonstraram grande facilidade em jogar, manusear o rato e também em escrever o seu nome no início do jogo, o que indica que foram trabalhados os objectivos referidos. Paralelamente a isto, as crianças aprendem “os conteúdos por intermédio de jogos e softwares” [P3 (87:87)]. Tal como referiu a educadora P2, elas utilizam o computador como “uma tarefa útil para atingirem os objectivos e fazerem alguns trabalhos” (P2 entrevista B).

6.3 Relação entre a utilização do computador no Jardim-de-Infância e a Educação para os *media*

Das três docentes envolvidas no estudo, apenas uma delas tem formação ao nível das Educação para os *media*, outra apenas em TIC e outra nem em Educação para os *media*, nem em TIC.

A educadora P1 frequentou uma única unidade curricular no Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico que lhe abriu muitos caminhos. Contudo, “o método curricular não era bem o que estava à espera... [e esta] gostava que desse uma plataforma de lançamento para trabalhar com os computadores” [P1 (14:14)].

A educadora P2 justifica a não formação com o facto de que “na altura não havia qualquer disciplina sequer que tivesse informática” [P2 (9:10)].

A educadora P3 frequentou dois semestres de TIC, na formação inicial que deram “base para fazer inúmeras coisas e trabalhos mesmo aqui da área” [P3 (18:19)].

As três docentes têm uma opinião consensual no que diz respeito ao desenvolvimento de mais formação ao nível da área das Educação para os *media* e das TIC, referindo que “Uma vez que estas áreas “estão em todo o lado” [P2 (15:16)], “sem dúvida que mais formação é essencial” [P1 (26:26)], “porque há muita gente, há educadoras que não sabem sequer mexer com o computador” [P3 (87:87)], o que vai ao encontro do que os especialistas referem quando afirmam que é essencial que se desenvolvam acções ao nível da formação inicial e contínua. (cf. p.14)

A formação dentro das instituições não é suficiente. Na opinião das educadoras também é necessário que haja formação “ao nível dos Encarregados da Educação e pais” [P1 (28:28)] já que o contacto com os *media* é feito, maioritariamente, a partir de casa, “Eu já mexo no computador da minha mãe” (C3A); “A minha mana já tem este jogo” (C5A); “jogo no computador do meu irmão e oiço música no da minha mãe” (C2B). Assim o consumo de informação feito em casa será “feito da melhor forma” [P3 entrevista D]. O que as docentes referiram vai ao encontro do que diz a literatura quando defende que a Educação para os *media* além de ser desenvolvida na escola, deve ser feita cada vez mais *outschool* (cf. p.25).

Além da necessidade de formação para um melhor desempenho nestas áreas, as docentes consideram importante de introduzir a Educação para os *media* no Jardim-de-Infância “porque vai desenvolver as crianças para o futuro que quer a gente queira, quer a gente não queira, tem por base as tecnologias” [P1 (35:36)] e “esta é a melhor idade, que eles assimilam tudo, aprendem tudo da melhor forma, não é no 1ºCiclo” [P3 (40:43)]. Contudo, é possível constatar que existe uma falta de apoio relativamente à Educação Pré-Escolar por parte do sistema educativo e da sociedade em geral, isto porque esta “continua a ser a irmã pobre do sistema educativo” e também porque a Educação Pré-Escolar “na nossa sociedade ainda não está muito incutida” [P3 (40:43)], o que está de acordo com o que refere a literatura (cf p.13).

A utilização do computador no Jardim-de-Infância não se insere efectivamente na Educação para os *media*, pois não há análise crítica nem produção reflexiva de mensagens *media*, tal como afirma a literatura (cf p.19). Deste modo, “há uma falha muito grande” [P1 (83:83)] e “ainda falta abrir muitos caminhos nesta área” [P3 (77:77)]. É notória a insatisfação que as profissionais demonstraram ao longo da recolha de dados. Sentem falta de apoio e lacunas no que respeita ao desenvolvimento desta área nesta faixa etária. Consideram que “é fundamental que, desde pequeninos, aprendam a mexer no computador” [P1 (44:45)], mas tem “de ser com conta, peso e medida” [P2 (17:18)].

CAPÍTULO IV

7. Considerações Finais, limitações e recomendações

7.1. Conclusões

O principal enfoque na utilização do computador na Educação Pré-Escolar diz respeito aos jogos educativos. Utiliza-se o computador na perspectiva da ludicidade aliada à aprendizagem, visto que, os softwares educativos são elaborados de forma a captar a atenção e concentração das crianças fazendo-as num “mundo” fascinante e mágico.

A literacia digital é umas das principais preocupações nos objectivos com os quais o computador é utilizado. Existe a preocupação das crianças dominarem diferentes softwares (Word, Paint), bem como conhecerem os diferentes aspectos práticos (saber o que é o ecrã, o cursor, como se guarda um trabalho...), fazendo parte dos objectivos traçados pelas educadoras. As crianças têm já desenvolvidas destrezas a este nível, pelo grande à-vontade que mostram na manipulação desta ferramenta.

O computador é um potenciador de trabalho cooperativo e colaborativo. Quando há interacção entre pares, aquando da utilização do computador, há uma ajuda mútua entre as crianças. Juntas conseguem fazer a descoberta de novas aprendizagens e partilhar conhecimentos prévios, mantendo-se concentradas e motivadas. O computador é importante ao nível das interacções sociais, não só entre as crianças, mas também entre educadora e educando.

Porém, apesar de todas estas vertentes positivas relativamente ao computador, a verdade é que não é utilizado na Educação Pré-Escolar, numa perspectiva de uma Educação para os *media*. Mesmo existindo alguns conteúdos *media*, a partir de vídeos e filmes, não se constata uma análise crítica e produção reflexiva de mensagens *media*. Apesar de haver objectivos traçados para a utilização do computador, em nenhum dos Jardins-de-Infância vimos contemplados os objectivos da Educação para os *media*, excepção feita à literacia digital.

Mas esta falha que se constatou tem ligação directa com a grande lacuna ao nível da formação dos educadores. Apesar de se começar a fazer algum trabalho nesta área, ao nível da formação contínua, esta continua a não conseguir responder às necessidades reais de hoje. Tem de haver uma expansão maior do que é a Educação para os *media* e de que forma pode influenciar os cidadãos na sua vida. Consequentemente, este deverá ser alargado às instituições de ensino e contemplado a nível curricular.

Como refere a literatura (Cf. p.19), importa que o computador seja um recurso utilizado de forma a permitir desenvolver destrezas ao nível de habilidade, mas também de expressão e de pensamento crítico e reflexivo. É importante que seja usado desse modo no Jardim-de-Infância.

7.2 Limitações

À semelhança de outros tipos de estudo, também este apresentou as suas limitações, que nos condicionaram durante o seu desenvolvimento. Por este facto, em seguida apresentamos as principais condicionantes presentes neste estudo:

1- Ao nível da Educação Pré-escolar, a investigação em Educação para os *media* tem sido pouco explorada (Buckingham, 2009). Assim sendo, os termos comparativos entre outros estudos é escasso;

2- Somos investigadores principiantes e, como tal, a experiência a nível investigacional é fraca;

3- A nossa presença durante a realização das actividades na sala, pode ter influenciado as atitudes dos educadores, apesar de a nossa postura não ter sido no sentido de intervenção directa nestas.

4- Faltou/Sentimos que o tempo foi escasso para desenvolver o estudo, de modo a torná-lo mais completo;

5- A impossibilidade de podermos realizar o estudo durante o decorrer da nossa Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar foi outra limitação, o projecto relativo a este relatório de estágio foi aceite após a sua realização;

6- Devido às características deste tipo de estudo (estudo de caso), os resultados não serão generalizáveis (Yin, 1994).

7.3 Recomendações

Com este estudo verificámos que, apesar das várias iniciativas que têm vindo a ser desenvolvidas, ainda há um longo percurso a percorrer até que todos os cidadãos “de todas as idades e contextos” (Pinto, 2011) possuam uma literacia *media*, facultada através da Educação para os *media*. Por este motivo deve existir uma Educação para os *media* fora do espaço escolar, “out-schooling” (associações, instituições de saúde, em cada um dos lares, etc.).

Para que tal possa ocorrer, é necessário desenvolver mais investigação a nível da apropriação dos *Media* pelas diferentes idades e a evolução formal e informal das práticas em Educação para os *media* (High Council for Media Education, 2011). Isto ajudará a desenvolver e promover pedagogias adaptadas para todas as audiências e, conseqüentemente, haver produção de mais recursos pedagógicos que auxiliarão em práticas futuras. A Educação para os *media* nas faixas etárias dos 0 aos 8 anos, é a que se encontra menos estudada (High Council for Media Education, 2010; Pinto, 2011). Por esta razão é necessário que se desenvolva investigação nestas faixas etárias, porque esta área deve começar no berço e continuar ao longo da vida (High Council for Media Education, 2010; Pinto, 2011; Walamies, 2011).

Porém, para que estas possam ser postas em prática tem de haver uma aposta “no reforço da formação de professores” (Declaração de Braga, 2011) o que está ligado de forma

consequente à organização dos currículos, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Superior. Desta forma, os docentes estarão devidamente preparados para desempenhar de forma adequada uma Educação para os *media* e não pelos media.

A Educação para os *media* deve articular-se e integrar-se com as Tecnologias da Informação e da Comunicação, explorando assim a sua dimensão transversal.

É necessário desenvolver novos projectos que privilegiem “o trabalho em rede, a cooperação, as parcerias, o potenciar de sinergias entre as diversas instituições “(educação, saúde, família...) é fundamental (Costa, 2011). O caminho futuro passa pelo trabalho em grupo, tanto a nível de educadores e educandos, como de vários tipos de instituições com várias faixas etárias. A Educação para os *media* potencia níveis de criatividade bastante elevados, como tal a partilha de experiência por agentes educativos diversos torna-se uma mas valia na partilha e criação de novas aprendizagens.

Como objectos de apoio à Prática, defendemos também a criação de manuais ou materiais que ajudem os educadores a planificar as suas actividades de acordo com os objectivos que são desenvolvidos pela Educação para os *media*. Apesar de já existirem recursos a este nível, não existe um trabalho bem desenvolvido e direccionado para a Educação Pré-Escolar.

O caminho, no que diz respeito à Educação para os *media* no Jardim-de-Infância, ainda é muito curto, principalmente no que diz respeito à utilização do computador. É necessário que primeiro exista uma mudança de mentalidades, através da sensibilização dos vários agentes educativos (dentro e fora dos jardins), pois ainda há algum estigma em achar que as crianças desta faixa etária se encontram já preparadas e capacitadas para desenvolver uma leitura adequada e crítica do que consomem nos media.

Apesar deste nosso estudo ser especificamente em relação ao computador, a realidade é que não podemos deixar de contemplar os outros tipos de media, já que só partindo de uma prática onde estes se aliem, se poderá obter resultados importantes e fulcrais para a criação de uma Educação mais forte e preparada para as exigências do mundo do Séc. XXI.

Compreendemos que as limitações são cada vez maiores, dada as situações adversas pelas quais atravessam todos os sectores. Todavia, não podemos ignorar a influência, cada vez mais forte, por parte dos media na nossa vida e, principalmente, na dos nossos educandos. Pois será a partir destes que eles criarão muitas das suas concepções, valores e formas de estar na vida.

Gostaríamos de poder dar um contributo mais significativo a este nível, mas julgamos que este poderá ser mais um ponto de partida para o desenvolvimento e presença da Educação para os *media* nos Jardins-de-Infância.

Reflexão crítica

Com a realização deste estudo, torna-se importante descrever as várias fases ocorridas durante a sua construção.

É fundamental referir que o presente estudo não foi desenvolvido nem aplicado no decorrer da Prática Pedagógica. Apesar de estarmos conscientes sobre o facto de ter de se efectuar um trabalho final (relatório de estágio), inicialmente, foi difícil compreender, em concreto, o que se pretendia especificamente. Este facto foi sendo um pouco esquecido pela importância que a Prática Pedagógica assumiu e pelo facto do tempo desta ser escasso. Porém tivemos algumas dúvidas sobre qual o tema que gostaríamos de abordar. Foi então que a Unidade Curricular Pedagogia e Literacia dos *media* nos despertou para o interesse que as crianças desta faixa etária têm pelas TIC. Sendo o computador um instrumento complexo e pelo facto de ser uma janela aberta para todo o mundo, optámos por desenvolver um estudo centrado na utilização do computador no Jardim-de-Infância, numa perspectiva de Educação para os *media*.

Durante a Prática Pedagógica, apercebemo-nos do interesse que as crianças demonstravam quando utilizavam o computador. Ficavam bastante motivadas e atentas nas actividades em que usámos este recurso. De facto, apesar de existir um computador na sala de actividades, nunca vimos a utilização dessa ferramenta por parte dos educandos, à excepção da Educadora que utilizava o seu computador pessoal nalgumas actividades.

Partindo daí e da construção de um pré-projecto para a Unidade Curricular de Metodologias de Investigação I, fizemos pesquisas e leituras acerca do tema. Verificámos que esta área assume cada vez mais um papel crucial para o desenvolvimento futuro das crianças e que a investigação ao nível da Educação Pré-Escolar é escassa (cf. p.24). Assim sendo, pensámos que o nosso contributo poderia ser importante.

A nossa tomada de decisão foi dificultada pelo facto de sermos inexperientes enquanto investigadores e enquanto profissionais na Educação Pré-Escolar, além do pouco tempo para conseguirmos aplicar o nosso estudo à nossa acção. Por todos estes motivos, não conseguimos aplicar o que pretendíamos no decorrer da nossa Prática Pedagógica.

Decidimos utilizar a metodologia de estudo de caso tendo por base estas questões. Esta permitira a formulação de algumas reflexões que, além de serem úteis para o desenvolvimento futuro da nossa prática, poderiam sê-lo também para outros profissionais.

Infelizmente, não pudemos desenvolver o nosso estudo na instituição onde desenvolvemos a nossa Prática Pedagógica. Esta situação foi comunicada ao Conselho Científico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo através de um ofício (Apêndice G). Teria sido do maior interesse para nós que este estudo fosse desenvolvido na instituição, uma vez que nos encontrávamos já familiarizados com crianças, docentes, rotinas e âmbito pedagógico. Desta forma, o nosso papel enquanto investigadores estaria mais facilitado e a nossa actuação iria ser vista como algo mais natural.

Todavia, as duas instituições onde realizámos o estudo demonstraram sempre uma grande disponibilidade para nos ajudar no que fosse necessário. Lamentamos o curto prazo que

nos foi dado para a construção deste trabalho e a impossibilidade de conseguir recolher mais dados úteis para a formulação de conclusões mais representativas.

Sabemos que este relatório poderá ser um ponto de partida para um trabalho futuro. Enquanto educadores/investigadores podemos continuar a desenvolver estudos ou acções nesta área. A criação de novos projectos e novos recursos para esta faixa etária são sem dúvida primordiais e darão um óptimo contributo para outros profissionais. A nós, tornou-nos mais sensíveis em relação à influência que os media têm no crescimento das crianças e da importância que a Educação para os *media* tem para o seu futuro enquanto cidadãs. Tal como afirmam Thoman & Jolls (2008) “como se reconhece que aprender o abecedário aos 4 anos constituiu uma peça de construção importante... a literacia dos media têm também peças de construção que oferecem os alicerces sobre os quais se constroem competências mais complexas.” (p. 34).

Num futuro próximo gostaríamos de desenvolver um projecto que tem como pressuposto um intercâmbio virtual com crianças de outros Jardins-de-Infância (do País ou fora dele) o qual apelidámos de Projecto “Comunicar lado a lado”.

Este intercâmbio deveria ter um objectivo lúdico-didáctico, já que a finalidade é que, através das TIC, os educandos contactem com colegas de outras instituições e, em conjunto, desenvolvam pequenas “actividades” que permitam adquirir novas aprendizagens transversais a qualquer uma das áreas do saber, incluindo a área de Educação para os *media*. O trabalho seria construído colectivamente. As crianças ajudariam a desenvolver o projecto através dos seus interesses e motivações, sem que houvesse imposições por parte do educador. Haveria uma construção contínua e um trabalho cooperativo entre os diversos agentes educativos, não esquecendo que a criança é o centro do processo de ensino-aprendizagem. Pensamos que desta forma conseguiríamos ajudar a formar crianças críticas, criativas e participativas numa sociedade que também é sua e onde a sua “voz” deverá ser também ouvida por todos nós.

Este estudo possibilitou-nos o crescimento nas vertentes pessoal e profissional. Permitiu-nos a aquisição de algumas competências que este tipo de trabalho exige. As principais sentiram-se no campo investigacional. Por nunca termos desenvolvido nenhum trabalho neste âmbito, foi-nos custoso enfrentar alguns obstáculos naturais dos investigadores inexperientes. Achamos que este poderia ser um estudo mais aprofundado e com resultados mais sustentáveis. Contudo, pensamos que conseguimos atingir alguns dos objectivos traçados no âmbito do Mestrado em que nos encontramos. Cabe-nos agora a nós dar seguimento ao fruto que este relatório nos oferece, encarando-o como um primeiro passo de muitos que ainda poderemos vir a dar no futuro.

Referências Bibliográficas¹

A educação na sociedade da informação e da comunicação (s.d.). Acedido a 16 de Agosto de 2010 a partir de www.netprof.pt/PDF/parte2.pdf

As metas na Educação Pré-Escolar (2010). Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 4 de Janeiro de 2011, a partir de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>

Abrantes, J. (1992). *Os media e a escola - Da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Lisboa: Texto Editores.

Abreu, B. (2011). *Media Literacy, Social Networking, and the Web 2.0 Environment for the K-12 Educator*. New York: Peter Lang.

Adler, P. & Adler. P. (1994). Observational Techniques. In Denzin. N. & Lincoln, Y. (Ed) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 377 - 392) London: SAGE.

Agenda de Paris (2007) Acedido em 12 de Abril de 2010 a partir de http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf

Aguaded-Gómez, I. (2011). *Conferência de Abertura*. I Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”. Braga: Portugal.

American Psychological Association (APA). (2009). *Directrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento electrónico e impresso - Parte II (2ª edição - Revisada e Ampliada)*. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Anderson, J. (2010). *ICT trasnforming education - A Regional Guide*. Thailand: Unesco.

Aquino, M. (2006). *O novo “status” da informação e do conhecimento na cultural digital*. Brasil. Acedido a 16 de Agosto de 2010 a partir de http://www.bocc.uff.br/_esp/autor.php?codautor=618.

Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L. & Pinto, R. (2008). *Estudo de Caso*. Acedido a 28 de Junho de 2010, a partir de <http://grupo4te.com.sapo.pt/Introducao.html>.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

¹ De acordo com o estilo APA - American Psychological Association

- Barros, R. (1998, Jan. -Mar.). Ensino da História e Media. *Noesis*, 45, 28-30.
- Basso, C. (s.d.) *Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores*. Acedido a 23 de Maio de 2011 a partir de http://www.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education*. UK: Polity.
- Buckingham, D. (2009). *Intervenção oral no segundo congresso Europeu de Educação para os Media*. Itália: Outubro de 2009.
- Buckingham, D. (2011). *Há que ensinar os jovens a entender e a participar na cultura dos media*. Acedido a 15 de Abril de 2011 a partir de http://www.briefing.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=10765:qha-que-ensinar-estes-jovens-a-entender-e-a-participar-na-cultura-dos-media&catid=42:entrevistas&Itemid=68.
- Buckingham, D. (2011a). *Some truisms and a few provocations*. Acedido a 15 de Abril de 2011 a partir de <http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/2011/01/media-education-should-be-3/>
- Calçada, T. (2011). Sessão Plenária 3: *Formar para intervir; competências para promover a literacia mediática na perspectiva de uma cidadania activa*. I Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”. Braga: Portugal.
- Carlsson, U. & von Felitzen, C. (2006). Raising Media and Internet Literacy: activities, projects and resources. In Ulla Carlsson e Cecilia von Felitzen (Eds.) *In the service of young people?: Studies and reflections on media in the digital age* (pp. 313-433). Göteborg: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media; Nordicom - Göteborg University.
- Celot, P. (Ed.). (2009). Final Report. *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: European Association for Viewers’ Interests (coord.). Acedido a 25 de Setembro de 2010, a partir de http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education*. London: RoutledgeFalmer.

Gauntlett, D. (2011). *Six principles for media education*. Acedido a 15 de Abril de 2011 a partir de <http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/2011/01/david-gauntlett/>.

Gonnet, J. (1999). *Éducation et médias*. Paris: PUF.

Guerra, M. (2004). La calidad, un concepto controvertido y manipulado. In Actas das XII Jornadas Pedagógicas, VI Transfronteiriças, da Associação Nacional de Professores. *Melhor Educação, Mais Qualidade* (pp. 61-93). Castelo Branco: RVJ - Editores.

High Council for Media Education (2011) *Brussels Declaration on Lifelong Media Education*. Acedido a 12 de Abril de 2010, a partir de http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/AgendaParisFinal_fr.pdf

Imprensa (s.d.). Acedido a 30 de Agosto de 2010 a partir de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Imprensa>.

Iturra, R. (1986). A Observação participante. In Silva, A.; Pinto, J. (orgs) (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Porto Editora.

Kellner, D. (2002). New Media and New Literacies: Reconstructing Education for the New Millennium. In Lievrouw, L. & Livinstone, S. (Eds) (2002). *The handbook of New Media* (pp. 90 - 103) London: SAGE.

Komoski, K. (2007). 21st Century teachers as prosumers in a bi-literate knowledge driven global economy. In C. Crawford et al. (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007* (pp. 1303-1311). Chesapeake, VA: AACE.

Kotilainen, S. & Arnolds-Granlung, S. (Eds). (2010). *Media Literacy Education - Nordic Perspectives*. Gothenburg: Nordicom.

Kotilainen, S. (2011). Introduction. In Kotilainen, S. (Ed). (2011). *Children's Media Barometer 2010: The Use of Media among 0 - 8- years-old in Finland* (pp. 7 - 8). Finland: Finnish Society on Media Education.

Kováč, I. & Moniz, A. (coords). (2001). *Sociedade da Informação e Emprego*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Livinstone, S. (2002). Introduction. In Lievrouw, L. & Livinstone, S. (Eds) (2002). *The handbook of New Media* (pp. 17 - 21). London: SAGE.

- Macedo, L. (2005). *Educação e Literacia Para os Media na Promoção da Cidadania*. Acedido a 12 de Agosto de 2010 a partir de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/macedo-lurdes-esducacao-literacia-para-media-promocao-cidadania.pdf>
- McLuhan, E. (1990). *Communication in the Global Village*. In *This Cybernetic Age*, edited by Don Toppin. New York: Human Development Corporation.
- Ministério da Educação. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2010). *Pré-Escolar - Tecnologias de Informação e Comunicação*. Acedido a 4 de Janeiro de 2011 a partir de http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/introducoes/pre_escolar_tic-0.pdf
- Miranda, G. (2000). As crianças e os computadores. *Cadernos de Educação de Infância*, 56, 30 - 33.
- Monteiro, M. & Santos, M. (2002). *Psicologia -1ª Parte*. Porto: Porto Editora.
- Moraes, R., Dias, Â. & Fiorentini, L. (2006). As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin. *UNIrevista vol 1 nº 3. VIII Congresso Latino-Americano de pesquisadores da comunicação*. Brasil: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Moura, R. (2000). Um Olhar Crítico sobre as Novas Tecnologias na Educação. *Educare-Educere*, 9, 97 - 101.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1996). *Technology and Young Children—Ages 3 through 8*. Acedido a 14 de Julho de 2010 a partir de <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSTECH98.PDF>
- Nogueira, C. (2001). Análise do Discurso. In M. Fernandes, M. Eugénia, & L. Almeida (Eds), *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas* (p. 15 - 47). Braga: Universidade do Minho.
- Observação Participante (s.d.). Acedido a 15 de Abril de 2010 a partir de [http://www.infopedia.pt/\\$observacao-participante](http://www.infopedia.pt/$observacao-participante).
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógia D'Água.

Parlamento Europeu (2008). *Relatório sobre Literacia Mediática no Mundo Digital*. Acedido a 12 de Abril de 2010 a partir de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0461+0+DOC+XML+V0//PT>

Pereira, S. (s.d.). *A Educação para os Media Hoje - Alguns Princípios Fundamentais*. Acedido a 28 de Junho de 2010 a partir de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3962/1/A%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20para%20os%20Media%20Hoje.pdf>.

Pereira, S. (2000). *Educação para os Media e Cidadania*. Revista Cadernos de Educação de Infância. 56, 27-29.

Pereira, S. (2011). Sessão Plenária 3: *Formar para intervir; competências para promover a literacia mediática na perspectiva de uma cidadania activa*. I Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”. Braga: Portugal.

Pinto, M. (coord). (2011). *Educação para os Media em Portugal: Experiências, Actores e Contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Potter, J. (2011). *Children as creators, consumers and curators: media education, principles and entitlement for younger learners*. Acedido a 15 de Abril de 2011 a partir de <http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/2011/03/john-potter/>.

Ponte, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Acedido a 1 Julho de 2010, a partir de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf).

Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias da Informação e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. (org.) (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Querido, P. (2006, Julho). O fim da Galáxia Gutenberg. *Expresso Actual*, 1761, p. 14- 15.

Reia-Batista, V. (2011). Sessão Plenária 3: *Formar para intervir; competências para promover a literacia mediática na perspectiva de uma cidadania activa*. I Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”. Braga: Portugal.

Resnick (2006). *Computer as Paintbrush: Technology, Play, and Creative Society*. In Golinkoff, R.; Hirsh-Pasek, K. & Singer, D. (Ed). (2006). *Play=learning . how play motivates an*

- Enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 192 - 206). New York: Oxford University Press.
- Richards, L. & Richards, T. (1994). Using computers in qualitative research. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 445 - 462) London: SAGE.
- Rivoltella, P. (2007). Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia. *Comunicar*, 28, p.17-24.
- Rodrigues, F. (2000). O computador e o Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 53, 49 - 50.
- Ruivo, J. (2011, Junho). A escola e a iliteracia digital. *Jornal Ensino Magazine*, 160, 23.
- Santos, H. (2001). Os computadores e nós. *Cadernos de Educação de Infância*, 60, 20 - 21.
- Santos, H. (2006). Formar em Tecnologias de Informação e da Comunicação em quê e para quê? *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 44 - 46.
- Santos, M. (2003). *A Educação para os media no contexto educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M., Caridade, F., Montes, S., & Leite, L. (s.d.). *Escola, sociedade da informação e o novo mundo do trabalho*. Brasil. Acedido a 16 de Agosto de 2010 a partir de <http://br.monografias.com/trabalhos/escola-sociedade-informacao-mundo-trabalho/escola-sociedade-informacao-mundo-trabalho.shtml>.
- Souza, M., & Cabello, P. (Eds). (2010). *The Emerging Media Toddlers: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media*. Sweden: Nordicom.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação em Estudos de Caso 2 ed*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, C. (2000). *Os Media e a Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Thoman, E., & Jolls, T. (2008). *Literacy for the 21st Century - An overview & Orientation Guide to Media Literacy Education*. CML: Center for Media Literacy.

- Tomé, V. (2011). Sessão Plenária 2: *As gerações mais novas e os media: tendências actuais da investigação*. I Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania”. Braga: Portugal.
- Tomé, V. (2011/a). Introdução. In Tomé, V. & Menezes, M. (2011). *Educação e Media: da teoria ao terreno - EducMedia* (pp. 9 - 14). Castelo Branco: RVJ Editores.
- Torres, M. (2006). *Educação na Sociedade da informação*. Acedido a 16 de Agosto de 2010 a partir de http://www.bocc.uff.br/_esp/autor.php?codautor=1393.
- Tornero, J. (2007). A escola e o ensino na sociedade da informação. In Tornero, J. (Coord). (2007) *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação - Novas linguagens e consciência crítica* (pp. 29 - 45). Porto: Porto Editora.
- Tornero, J. & Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscow: UNESCO.
- Trindade, A. (1990). *Introdução à Comunicação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO (1982). *Grunwald Declaration on Media Education*. Acedido em 12 de Abril de 2010, a partir de http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. Silva, e J. Pinto, (Eds.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 102-128). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Walamies, T. (2011). Results from Observing and Interviewing Children. In Kotilainen, S. (Ed). (2011). *Children's Media Barometer 2010: The Use of Media among 0 - 8- years-old in Finland* (pp. 15 - 20). Finland: Finnish Society on Media Education.
- Webster, F. (2002). The Information Society Revisited. In Lievrouw, L. & Livinstone, S. (Eds) (2002). *The handbook of New Media* (p. 22 - 33) London: SAGE.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Zabalza, M. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Lista de Apêndices e Anexos

Apêndices

Apêndice A - Cartas de pedido de ofícios à Direcção da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Apêndice B - Carta de autorização pedida aos Encarregados de Educação.

Apêndice C - Guião das Entrevistas Individuais.

Apêndice D - Guião da Entrevista Conjunta.

Apêndice E - Tabelas de análise de conteúdo das entrevistas A, B, C e D.

Apêndice F - Resumo das notas de campo.

Apêndice G - Ofício para o Conselho Científico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico.

Anexos

Anexo A - Programa da Actividade Extracurricular TIC do Jardim-de-Infância B (Resumo)

Apêndices

Apêndice A - Cartas de pedido de ofícios à Direcção da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Excelentíssima Senhora Directora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Castelo Branco, Fevereiro 2011

Filipa Isabel Franco Andrade, mestranda do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, vem por este meio solicitar autorização para efectuar, o Relatório Final de Estágio com o título “Educação para os *media* no Jardim-de-Infância: a utilização do computador”, no Jardim-de-Infância x. A sala que pretendo estudar na instituição é a da Educadora y.

Irei proceder à realização de entrevistas à educadora e observar as crianças em actividade. Posteriormente entregarei uma carta à educadora responsável para que esta possa, em meu nome, pedir autorização aos pais/encarregados de educação para a obtenção de imagens e voz das crianças e informando-os do estudo.

Agradeço a disponibilidade e a ajuda
Com os melhores cumprimentos

Filipa Isabel Franco Andrade

Apêndice B - Carta de autorização pedida aos Encarregados de Educação



Exmo(a) Sr(a) Encarregado(a) de Educação

Castelo Branco, Fevereiro 2011

Eu, Filipa Isabel Franco Andrade, mestranda do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, venho por este meio solicitar a autorização para a captação de imagens e de voz do seu educando, tendo como objectivo a recolha de dados para a elaboração do Relatório Final de Estágio com o título “Educação para os *media* no Jardim-de-Infância: a utilização do computador”.

Garanto-lhe o cumprimento das regras da ética científica, nomeadamente a total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos. Estes serão utilizados, unicamente, para fins de tratamento e, conseqüentemente, produção do trabalho pretendido.

Antecipadamente agradeço a colaboração e confiança depositadas.

Com os melhores cumprimentos.

A mestranda

.....

DECLARAÇÃO

Tendo em conta os objectivos acima descritos, venho por este meio autorizar a recolha de dados áudio e vídeo do meu educando, _____

_____.

Castelo Branco, ____ de _____ de 2011.

O(A) Encarregado(a) de Educação

Apêndice C - Guião das Entrevistas Individuais

Entrevistas a realizar às educadoras responsáveis da sala dos 4/5 anos do Jardim-de-Infância A e B.

Tema: Pretende-se conhecer as opiniões da educadora relativamente às TIC e à Educação para os *media*, particularmente no que diz respeito à sua formação na área, e aos modos de utilização do computador na Prática Pedagógica.

Objectivos gerais:

Recolher dados para:

- a) Identificar os tipos de formação inicial e contínua da educadora, ao nível das TIC e Educação para os *media*.
- b) Identificar a opinião da educadora acerca da Educação para os *media*.
- c) Identificar de que forma o computador é utilizado no desenvolvimento da Prática Pedagógica, no Jardim-de-Infância.
- d) Identificar os objectivos com que o computador é utilizado no desenvolvimento da Prática Pedagógica, no Jardim-de-Infância.

Guião orientador das entrevistas a realizar às educadoras responsáveis da sala dos 4/5 anos do Jardim-de-Infância A e B

Blocos	Objectivos específicos	Questões	Sub-Questões
<p>Bloco 1: Motivação e legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar a entrevistada; - Garantir a confidencialidade. 	<p>1.1 - Explicitar as necessidades da realização do estudo;</p> <p>1.2 - Explicar porque é importante a colaboração da educadora através da entrevista;</p> <p>1.3- Assegurar o carácter de confidencialidade de todas as informações obtidas.</p> <p>1.4 - Pedir autorização para gravar.</p>	
<p>Bloco 2: Formação Inicial e Contínua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as componentes de formação inicial (com incidência nas TIC e na Educação para os <i>media</i>); - Saber quais os tipos de formação contínua incidentes nas TIC e na Educação para os <i>media</i>; 	<p>2.1- Há quanto tempo é educadora?</p> <p>2.2 - Durante a formação inicial ou contínua teve alguma componente curricular que abordasse as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação?</p> <p>2.3 - E na área de Educação para os <i>media</i>?</p> <p>2.4 - Considera ser importante desenvolver mais formação nestas áreas?</p>	<p>2.2.1 - Foi sensibilizada a utilizar esses recursos na Prática Pedagógica?</p> <p>2.3.1 - Se sim, que competências foram desenvolvidas?</p> <p>2.4.1 - Porquê?</p>
<p>Bloco 3: Educação para os <i>media</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os pontos de vista da educadora relativamente aos <i>media</i>; - Conhecer opiniões acerca da utilização dos <i>media</i>. 	<p>3.1- O que acha da crescente ascensão dos <i>media</i> na sociedade actual?</p> <p>3.2- Na sua opinião, que efeitos poderão ter os <i>media</i> no desenvolvimento das crianças do Pré-Escolar?</p>	<p>3.2.1 - Quais considera positivos?</p> <p>3.2.2 - E negativos?</p>

Blocos	Objectivos específicos	Questões	Sub-Questões
<p>Bloco 3: Educação para os media</p>		<p>3.3 - Qual é a sua opinião relativamente ao uso pedagógico dos vários tipos <i>media</i> na Educação Pré-Escolar?</p> <p>3.4- Considera que a componente de Educação para os <i>media</i> é importante na Educação Pré-Escolar?</p> <p>3.5-Conhece experiências de trabalho em Educação para os Média, desenvolvidas em Portugal ou noutros países, com crianças do Pré-escolar?</p>	<p>3.4.1 - De que modos?</p> <p>3.4.2 - O que pensa fazer nessa área?</p> <p>3.4.3 - Considera que as famílias se envolveriam nessa área?</p> <p>3.5.1 - O que acha dessas experiências?</p>
<p>Bloco 4: O computador no Jardim- de-Infância</p>	<p>- Conhecer opiniões e algumas experiências da Educadora relativamente à utilização do computador;</p>	<p>4.1.1- Qual é a sua opinião acerca da utilização do computador na Educação Pré-Escolar?</p> <p>4.1.2- Na sua opinião, com que idade as crianças melhor se adaptam ao uso do computador?</p> <p>4.1.3- Utiliza-o na sua Prática Pedagógica?</p> <p>4.1.4- Nos jardins onde tem trabalhado, existem computadores nas salas?</p>	<p>4.1.3.1 - Com que frequência usa o computador em diferentes idades?</p> <p>4.1.4.1 - Se sim, quantos?</p> <p>4.1.4.2 - Como é que trabalha com um grupo de crianças quando só tem um ou dois computadores na sala?</p> <p>4.1.4.3 - Se não, como faz para usar? Não usa?</p>

Blocos	Objectivos específicos	Questões	Sub-Questões
<p>Bloco 4: O computador no Jardim-de-Infância</p>	<p>- Conhecer as formas de utilização do computador, na Prática Pedagógica; - Saber os objectivos da utilização do computador, na Prática Pedagógica.</p>	<p>4.1.5- Tem alguma experiência de trabalho com o computador no Pré-escolar que tenha tido resultados inesperados?</p> <p>4.2.1- De que forma utiliza o computador?</p> <p>4.2.2- Quais são os programas que utiliza?</p> <p>4.2.3- Quantas horas semanais despense para utilização do computador?</p> <p>4.2.4- Com que objectivos utiliza o computador?</p> <p>4.2.5- Que resultados obtém, na sua opinião?</p> <p>4.2.6- Que <i>feedback</i> tem das crianças acerca da utilização do computador?</p> <p>4.2.7- Considera que os recursos didácticos, a nível tecnológico, são adequados e suficientes para esta faixa etária?</p> <p>4.2.8- Quantos computadores desejaria ter na sala?</p> <p>4.2.9 - Para desenvolver que tipo de actividades?</p>	<p>4.1.5.1 - Quer explicar-me?</p> <p>4.1.5.2 - Considera que seria pertinente pô-la em prática na sua sala?</p> <p>4.2.2.1 - Porque utiliza esses?</p> <p>4.2.7.1 - Porquê?</p>
<p>Bloco 5: Conclusão da entrevista</p>	<p>- Concluir a entrevista; - Obter informações adicionais.</p>	<p>5.1 - Há alguma questão que não tenha referido e que gostasse de referir?</p>	

Apêndice D - Guião da Entrevista Conjunta

Entrevista conjunta a realizar à educadora responsável da sala dos 4/5 anos e à professora da actividade extracurricular TIC do Jardim-de-Infância B.

Tema: Pretende-se conhecer de que forma a actividade extracurricular TIC é desenvolvida e planeada, particularmente no que diz respeito à existência de um trabalho cooperativo entre as duas docentes e, também, de que modo é contemplada a Educação para os *media*.

Objectivos gerais:

Recolher dados para:

- a) Identificar os métodos de trabalho desenvolvido na actividade extracurricular TIC.
- b) Identificar as formas de actuação conjunta entre a docente titular e a docente responsável pela actividade extracurricular.
- c) Identificar de que forma a componente da Educação para os *media* é contemplada no planeamento e desenvolvimento das actividades.

Guião orientador da entrevista conjunta a realizar à educadora responsável da sala dos 4/5 anos e à professora da actividade extracurricular TIC do Jardim-de-Infância B.

Blocos	Objectivos específicos	Questões	Sub-Questões
<p align="center">Bloco 1: Motivação e legitimação da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar a entrevistada; - Garantir a confidencialidade. 	<p>1.1 - Explicitar as necessidades da realização do estudo;</p> <p>1.2 - Explicar porque é importante a colaboração da educadora através da entrevista;</p> <p>1.3- Assegurar o carácter de confidencialidade de todas as informações obtidas.</p> <p>1.4 - Pedir autorização para gravar.</p>	
<p align="center">Bloco 2: Prática Pedagógica e actividade extracurricular TIC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer de que forma existe ou não cooperação entre a Educadora titular e a Professora de TIC, no desenvolvimento das actividades relacionadas com o computador. - Saber quais os métodos utilizados no planeamento das actividades TIC e o seu relacionamento com a Educação para os <i>media</i>. 	<p>2.1- Há quanto tempo está a actividade TIC em funcionamento?</p> <p>2.2- Existe um planeamento prévio das actividades desenvolvidas?</p> <p>2.3 - Existe um trabalho cooperativo entre ambas no planeamento dessas?</p> <p>2.4 - Quais são as maiores preocupações que existem relacionadas com o uso do computador?</p> <p>2.5 - Alguma vez associaram a Prática-pedagógica com as actividades TIC?</p> <p>2.6 - Costumam ter em conta a componente da educação para os <i>media</i>?</p>	<p>2.2.1 - Baseado em quê?</p> <p>2.3.1 - Se sim, de que forma é desenvolvido esse trabalho?</p> <p>2.4.1 - Quais são as razões pelas quais são suscitadas?</p> <p>2.5.1 - Se sim, de que forma?</p> <p>2.6.1 - Se sim, de que forma?</p> <p>2.6.2 - Em que se baseiam?</p>

Blocos	Objectivos específicos	Questões	Sub-Questões
		<p>2.7 - Tendo em conta que actualmente as crianças são consideradas nativos digitais, de que modo pensam ser possível formá-las enquanto cidadãs activas, críticas e criativas?</p> <p>2.8 - O que gostariam de melhorar no desenvolvimento das vossas actividades relacionadas com esta área?</p>	<p>2.8.1.- Que recursos gostariam de ver disponibilizados?</p>
<p>Bloco 3: Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Concluir a entrevista; - Obter informações adicionais. 	<p>5.1 - Há alguma questão que não tenha referido e que gostasse de referir?</p>	

Apêndice E - Tabelas de análise de conteúdo das entrevistas A, B, C e D

Entrevistas A, B e C				
Grelha de Redução				
Categorias	Sub-Categorias	Educadora P1 (Entrevista A)	Educadora P2 (Entrevista B)	Professora P3 (Entrevista C)
Categoria 1 - Formação		<p>“Sou educadora à 20 anos.”</p> <p>[Importância da formação nas áreas TIC e Ed. Media] “talvez uma parte mais prática me ajudasse mais, mas sem dúvida que mais formação é essencial.” (26:26)</p>	<p>“Sou educadora quase à 6 anos.”</p> <p>[Importância da formação nas áreas TIC e Ed. Media] “Considero...porque ela está em todo o lado.” (15:16)</p>	<p>[Importância da formação nas áreas TIC e Ed. Media] “eu acho que as pessoas deviam fazer formação, porque há muita gente, há educadoras que não sabem sequer mexer no computador” (87:87)</p>
	Inicial		<p>“Não...Na altura não havia qualquer disciplina sequer que tivesse informática.” (9:10)</p>	<p>“foram dois semestres de TIC” (9:10)</p> <p>“deu-me uma base para fazer inúmeras coisas e trabalhos mesmo aqui da área” (18:19)</p>
	Contínua	<p>“A única disciplina que tive...foi agora no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino Básico do 1º Ciclo na unidade curricular de educação para os media.” (12:12)</p> <p>“nas componentes de formação tive uma unidade curricular. ..virada para esse sentido...em que os professores...tinham realmente os conhecimentos básicos para utilizar o computador” (18:18)</p> <p>“a teoria acho que me abriu os horizontes sobretudo nos prós e contras da utilização dos media” (26:26)</p>		

Categorias	Sub-Categorias	Educadora P1 (Entrevista A)	Educadora P2 (Entrevista B)	Professora P3 (Entrevista C)
Categoria 2 - Media		<p>“método curricular não era bem aquilo que eu estava à espera..nos desse uma plataforma de lançamento para como trabalhar os computadores” (14:14)</p> <p>“A ascensão tem o seu aspecto positivo e negativo como em tudo, o excesso... é negativo...o uso abusivo sem controlo ... leva a que muitas crianças pensem que a realidade está lá dentro e transformem ... para o real” (28:28)</p>	<p>[Ascensão dos media] “ tudo tem de ser com conta, peso e medida. Portanto, com isso tudo quero dizer que há excessos também, mas também há ainda défices” (17:18)</p>	<p>[Ascensão dos media]” há os pós e os contras... desde muito novos já sabem mexer em tudo...O contra é que o exagerado também pode levar à perda de outras coisas que eu acho que eu acho que são muito importantes, como a socialização” (26:27)</p>
	Educação para os media na Pré-Escola	<p>“ acho que é positivo, mas lá está com conta, peso e medida” (33:34)</p> <p>“tem de haver uma didáctica integrada onde as várias curriculares se interliguem” (33:34)</p> <p>“podemos ter o computador para suporte para as letras podemos ter o computador para suporte para muitas outras coisas” (33:34)</p> <p>“É muito importante... porque os vai desenvolver para o futuro, o futuro quer a gente queira quer a gente não queira, tem por base as tecnologias.” (35:36)</p> <p>“a Educação Pré-Escolar continua a ser a irmã pobre do sistema educativo” (86:87)</p>	<p>“é importante...e o mais importante ainda é se a própria escola tiver ao seu dispor um professor que possa programar de forma objectiva a disciplina...de informática.” (23:24)</p> <p>[Introdução da Ed. Media] “Se eu puder pegar no meu projecto pedagógico e se o puder transportar para a parte da informática óptimo” (29:30)</p>	<p>“é muito bom. O uso tem de ser sempre com vistoria do adulto. Eles tiram fotos por exemplo, eles imprimem os desenhos que eles adoram...eles já começam a entender.” (34:35)</p> <p>[Introdução da Ed. Media] “ esta é a melhor idade, que eles assimilam tudo, aprendem tudo da melhor forma, não é no 1º Ciclo.” (40:43)</p> <p>“na nossa sociedade ainda não está muito incutido a Pré-Escola” (40:43)</p> <p>[actividades futuras relacionadas com Ed. Media] “ gostava de fazer um jornal, ou uma página de Web aqui e serem eles mesmo a colocar...” (43:43)</p>

Categorias	Sub-Categorias	Educadora P1 (Entrevista A)	Educadora P2 (Entrevista B)	Professora P3 (Entrevista C)
Categoria 2 - Media	Efeitos	<p>“Há negativos...tem que haver uma orientação por parte da educadora...no computador como em qualquer outros meios dos media porque colocar só lá o computador para os meninos brincarem não é produtivo” (31:32)</p> <p>“haver um acompanhamento, ser um cantinho como outro qualquer onde há regras” (31:32)</p>	<p>“se for bem utilizada tem todos os proveitos, mas a nossa escola utiliza mais como apoio” (19:20)</p> <p>“ aspecto negativo é quando é utilizado quando nós não estamos” (22:22)</p> <p>“a minha preocupação é que eu noto que há miúdos, com 4, 5 anos que mexem no computador de uma forma quase assustadora.” (22:22)</p>	
	Pais	<p>“eles mostram muito interesse...a maior parte tem interesse.” (40:41)</p> <p>“formação...a nível dos encarregados de educação e pais é fundamental” (28:28)</p>	<p>“inicialmente não havia muita receptividade, mas depois de apresentarmos um programa da professora que está a dar as TIC...a maioria dos pais avançou” (31:34)</p> <p>“ ao nível de programas que trabalhamos com os meninos, a maioria dos pais os tem, adquiriram-no juntos de nós, para que em casa possam trabalha também as diversas áreas” (74:74)</p> <p>“ o que eu tenho estado a constatar que muitos pais, especialmente depois de verem os outros trabalhos “se calhar também interessante o meu filho ter” (84:84)</p>	<p>“os nossos pais são super dinâmicos” (48:48)</p> <p>“eu dei uma sebenta com inúmeros sites que os pais em casa podem aceder” (85:85)</p>
	Experiências	<p>“com crianças do Pré-Escolar não tenho conhecimento, tenho é conhecimento de um projecto que foi desenvolvido pelo nosso professor que nos deu a unidade curricular...com vista ao 1º ciclo, 2º e 3º.” (42:43)</p>	<p>“por acaso não conheço, gostava de conhecer, muito sinceramente e até colocá-los em prática, mas não conheço, não conheço, aliás, por todos os jardins por onde tenho passado não usam” (36:36)</p>	<p>“sei que na Pré-Escola há um jardim e já vi, é claro que na Pré-Escola é mais difícil porque eles são mais pequeninos, mas por exemplo no 1º Ciclo e no 2º Ciclo vi alguns trabalhos que estavam espectaculares”(49:50)</p>

Categorias	Sub-Categorias	Educadora P1 (Entrevista A)	Educadora P2 (Entrevista B)	Professora P3 (Entrevista C)
Categoria 3 - Computador		<p>“fundamental que desde pequeninos aprendam como mexer no computador”(30:30)</p> <p>“é um dos media mais frequente, que toda a gente tem...é fundamental que possa haver computadores dentro das salas”(44:45)</p>	<p>“para a parte da educadora é fundamental, eu faço imensas coisas no computador, para a parte da criança também acho que é fundamental” (37:38)</p>	<p>“ penso que é o nº 1... daqui a uns anos não sei se será tudo por computador ...portanto eles têm de estar super à frente.” (53:54)</p>
	Idades	<p>[Melhor adaptação] “Não sei..., adaptam-se com facilidade...se calhar ao 2 anos já poderiam iniciar” (46:47)</p> <p>“nos 3 anos...eles aprendem a manusear o rato...para isso nós temos jogos educativos” (38:39)</p> <p>“nos 4 anos...já meto as colunas, as colunas já têm som e eles já têm outros tipos de jogos” (38:39)</p> <p>“nos 5 anos uso já a impressora e eles, no paint, já fazem desenhos, e já utilizam o teclado para escrever e depois eles propriamente imprimem para verem os seus trabalhos.” (38:39)</p>	<p>[Melhor adaptação] “quanto mais cedo melhor...cabe-nos a nós adultos equilibrar a balança” (42:42)</p> <p>“idade é relativo... depende de muitos factores” (46:46)</p> <p>[frequência utilização em diferentes idades] “normalmente não faço muita distinção...acabam por chegar todos à mesma meta” (47:48)</p>	<p>[Melhor adaptação] “aos 3 eles já podem começar” (57:57)</p> <p>“aos 3 anos devia ser obrigatório as TIC em todos os espaços.” (57:57)</p> <p>“Os de 3 devia ser entre os 15 a 20 min mais ou menos, os 4 anos 25 por aí e os 5 anos meia hora a 45 min.” (59:59)</p>
	1\2 computadores	<p>“isso faz parte das regras do início do ano...para ali também só vão 2 meninos” (56:57)</p>	<p>“ em regra ou em grupos pequenos, em que um mexe e 2 ou 3 observam” (57:58)</p> <p>“ em regra é sempre um de cada vez para se fazer a actividade.” (57:58)</p>	<p>“ estava só com 2 ou 3 junto a mim, os outros estavam a trabalhar não é, sobre o mesmo tema mas em suporte de papel” (65:65)</p>

	Sub-Categorias	Educadora P1 (Entrevista A)	Educadora P2 (Entrevista B)	Professora P3 (Entrevista C)
	Formas de uso	<p>“oriento actividades quando as actividades são orientadas, primeiramente vejo eu, para não cair em risco de ainda estar a procura à frente deles e encontrar coisas inesperadas.” (62:63)</p> <p>“adapto aquilo que tinha em vista, na planificação” (65:65)</p> <p>“computador muitas vezes funciona como um livro” (71:71)</p> <p>“fui à internet, visualizei um filme...e disse-lhes “Hoje vemos ver um filme, que é um filme verdadeiro, que aconteceu por causa das pistolas”, portanto visualizámos o filme e eu ia explicando, fazendo o acompanhamento” (59:59)</p> <p>“no outro dia numa aula de música sobre um palhaço que perdeu as calças, viemos aqui ao computador das educadoras...tento sempre que possível fazer essa ligação para eles verem e assim motiva-se mais.” (61:61)</p>	<p>“ iniciar a aprendizagem do nome próprio deles, inicia-se primeiro manualmente, depois vamos para o computador e eles conseguem, eles vão procurar as letrinhas e conseguem fazer o nome com muita facilidade. E depois têm outras actividades, como jogos “ (20:20)</p> <p>“ Olhe por exemplo na abordagem à escrita, quando os meus meninos iniciaram, eu ao mesmo tempo que trabalhava com eles a parte manual...a criança ia ao computador e procurava as letrinhas e escrevia associada ao que foi...para mim eles aprendem muito mais rápido e melhor. Portanto, acho muito importante tentar associar.” (40:40)</p>	<p>“normalmente softwares de tudo, matemática, do corpo humano” (73:73)</p> <p>“no outro dia fiz um jogo...sobre as letras, o que é importante e com o uso do teclado há meninos que já sabem as letras todas” (73:73)</p>
	Programas	<p>“utilizo muito o youtube...vamos muitas vezes à internet procurar” (66:67)</p> <p>“utilizo o Word para eles escreverem” (66:67)</p>	<p>“ Mais a nível de texto e utilizo a internet” (66:66)</p>	<p>“Só encontrei dois mesmo adaptados portanto às Pré...que tem interacção com o 1º Ciclo” (75:75)</p>

	Sub-Categorias	Educadora P1 (Entrevista A)	Educadora P2 (Entrevista B)	Professora P3 (Entrevista C)
	Programas	<p>“utilizo o paint para eles desenvolverem a destreza manual” (66:67)</p> <p>“às vezes quando são coisas matemáticas costume...utilizar o Excel” (66:67)</p> <p>“Educare...dá acesso aos tais jogos pedagógicos” (69:69)</p>		
	Horas semanais	<p>“ quando é actividades orientadas, em média meia hora, três quartos de hora” (70:71)</p> <p>“todos os dias da semana” (72:73)</p> <p>“nós trabalhamos mais ou menos um quarto para as 10, mais ou menos até quê 11 horas, depois na parte da tarde, mas aí não está só uma criança eles vão rodando entre eles.” (71:71)</p>	<p>“depende muito da planificação” (59:59)</p> <p>“há alturas em que utilizo mais, se calhar até há duas ou três semanas em que não lhe toquemos, como eles têm essa actividade...agora se calhar também há semanas que podemos ir quase todos os dias, pronto, não tem de ser rígido, não tem de ser nada rígido.” (59:59)</p>	<p>“mais ou menos duas horas” (79:79)</p>
	Objectivos	<p>“ Quando é actividades orientadas tem por base os objectivos que estão no programa” (74:75)</p> <p>“ computador tem por base adquirir maior destreza a nível óculo-manual e também a destreza manual.” (75:75)</p>	<p>“quero que eles conheçam...que eles façam bem e que saibam mexer...saibam para que é isto (apontando para o computador)...dar-lhe um sentido” (70:70)</p> <p>“vamos ao encontro aos interesses deles...as aulas de informática têm de ir ao encontro do projecto pedagógico” (24:24)</p>	<p>“a postura ao computador” (83:83)</p> <p>“saber ligar e desligar de forma correcta” (85:85)</p> <p>“usar no computador as pastas específicas” (85:85)</p> <p>“no paint...explorar tudo. O Word...abrir o trabalho, como escrever, como guardar, como abrir uma pasta, como fazer uma pasta. No Excel...fazer tudo, os básicos.” (87:87)</p>

	Sub-Categorias	Educadora P1 (Entrevista A)	Educadora P2 (Entrevista B)	Professora P3 (Entrevista C)
	Resultados	<p>“estão motivados” (76:77)</p> <p>“o computador para eles tem uma certa magia” (76:77)</p> <p>“eles agora já abrem os jogos de forma mais sistemática” (76:77)</p> <p>[feedback] Gostam e às vezes perguntam “Ó G quando é que trazes o computador outra vez?”... eu noto que eles gostam realmente de fomentar outro tipo de actividades.” (78:79)</p>	<p>“ se nós lhes facultarmos de uma forma clara e se nós soubermos orientar, os resultados são muito positivos” (74:74)</p> <p>[feedback] “Queriam todos ao mesmo tempo e era a loucura” (76:76)</p> <p>“A carinha deles é quase digna de registo, porque eles “fui eu que fiz! Espectacular!” (76:76)</p>	<p>“ Aprendem tudo... eles ouvem uma vez, ...fica lá retido” (97:97)</p> <p>[feedback] “eles adoram. “informática! Boa!”, adoram ir para o computador, estão sempre a dizer, “e eu, quando é que é a minha vez?”” (98:99)</p> <p>“estão sempre sedentos porque é as teclas, é a imagem, são eles que dominam a máquina não é? É espectacular.” (98:99)</p>
	Recursos Didáticos	<p>“ devia haver um suporte mais pedagógico que estes jogos têm...há uma falha muito grande” (83:83)</p> <p>“temos coisas muito bonitas como o jardim mágico...a ilha mágica” (83:83)</p>	<p>“ podiam apresentar diversas situações para esta idade de 3, 4. Apareceu, mas tudo igual, tudo muito...alguns demasiado infantis e outros demasiado complexos” (80:80)</p>	<p>“ Infelizmente não há, espero que com a evolução dos tempos eles venham a perceber que é extremamente importante criar softwares específicos para as pré.” (77:77)</p> <p>“ainda falta abrir muitos caminhos nesta área” (102:107)</p> <p>[computadores por sala] “uns 4 ou 5...podíamos estar em rede por exemplo” (102:107)</p>

Entrevista Conjunta D Grelha de Redução			
Categorias	Sub-Categorias	Educadora P2	Professora P3
Categoria 1 - Desenvolvimento das actividades		<p>“Vai ao encontro, inclusive, das actividades que nós fazemos” (9:15)</p> <p>[P3 - Este ano é só para...] “Para conhecer o aparelho, digamos assim... dar um significado” (86:89)</p>	<p>“O tema vai ao encontro do nosso projecto educativo...sempre em parceria com as educadoras da sala” (9:15)</p>
	Actividades desenvolvidas	<p>“Que dá para imprimir ou eles próprios colocam” (29:30)</p> <p>“Começamos logo com a postura” (83:83)</p>	<p>“Inúmeros jogos...há softwares que trazem em parceria, jogos ou puzzles...” (29:30)</p>
	Preocupações no Planeamento	<p>[Referente às fichas] “Funciona um pouco mais como consolidação...do que foi trabalhado aqui [na actividade extracurricular] com ela” (20:27)</p>	<p>“Em primeiro lugar a postura deles” (20:27)</p> <p>“Segundo os conteúdos por intermédio de jogos e softwares e depois fichas na sala...de acordo com os conteúdos” (20:27)</p>
Categoria 2 - Educação para os media		<p>[Têm em conta componente de Educação para os media] “Partimos sempre delas [das várias componentes]” (34:38)</p>	<p>[Têm em conta componente de Educação para os media] “Exactamente, tem de ser” (34:38)</p> <p>“Nós queremos ver se conseguimos fazer tipo um mini-jornal com as notícias” (34:38)</p> <p>[Baseiam-se] “No programa...temos mesmo um programa com os objectivos mesmo todos” (47:49)</p> <p>[Elaboração do programa baseado] “No progrma do Sistema Educativo, na Lei de Bases” (47:49)</p>

Categorias	Sub-Categorias	Educadora P2	Professora P3
<p align="center">Categoria 2 - Educação para os media</p>	<p align="center">Melhoramento de actividades</p>	<p>“Acho que neste momento estamos bem, atendendo ao tempo que levamos com esta área implantada” (77:79)</p> <p>“Claro há sempre qualquer coisa a melhorar” (77:79)</p>	<p>“É o primeiro ano...” (77:79)</p>
	<p align="center">Pré-Escolar</p>	<p>[Informação a nível da Pré] “Nós até ouvimos alguma coisa esporadicamente, mas nada em concreto para a Pré-Escola.” (100:105)</p> <p>“Nós temos essa dificuldade...uns são muito infantis e outros são já demasiado elaborados” [referente aos softwares] (100:105)</p>	<p>[Informação a nível da Pré] “Não” (100:105)</p> <p>“Softwares é assim, há 2 ou 3.” (100:105)</p>
	<p align="center">Vontades futuras</p>	<p>“Pode ser que daqui a uns tempos resolvam introduzi-los [os Magalhães] na Pré-Escola” (113:114)</p>	<p>“Em vez de ser no 1º ciclo, ser na Pré-Escola” (113:114)</p> <p>“E haja mais apoio a nível da Pré-Escolar” (113:114)</p>
<p align="center">Categoria 3 - Formação da criança</p>		<p>“O nosso papel aqui é orientar...é controlar” (63:66)</p> <p>[formar e orientar para o consumo da informação] “Da melhora forma com conta, peso e medida” (67:71)</p> <p>“eles têm de entender que o computador não é um brinquedo.” (74:75)</p> <p>“não queremos que eles cheguem ao 1º Ciclo, no 1º ano e levem assim uma lavagem e fiquem um pouco à nora.” (115:115)</p>	<p>“Com intermédio dos media elas vão consolidar e absorver mais informação ainda...com jogos, com filmes...educativos” (63:66)</p> <p>[formar e orientar para o consumo da informação] “Em casa consumirem da melhora forma” (67:71)</p> <p>“Ah e explicar, também, aos pais que devem deixar as crianças também usar” (74:75)</p>

Categorias	Sub-Categorias	Educadora P2	Professora P3
Categoria 4 - Recursos disponíveis			“Ter um computador para 2, por exemplo, uma impressora para 3, etc...” (92:93)

Apêndice F - Resumo das notas de campo

Resumo Notas de campo Jardim-de-Infância A

As principais actividades executadas foram jogos informáticos de um programa chamado G. Compris V. 8.4.4.. Este programa contém vários tipos de jogos educativos, entre eles, puzzles, jogo da memória, jogo interactivos, pintura, torres de Hanói e outro tipo de jogos que permitem desenvolver a coordenação óculo-manual, bem como outras componentes cognitivas das crianças.

Estes jogos contêm junto do seu símbolo um determinado número de estrelas que conferem a cada jogo um determinado nível de dificuldade.

Primeiramente foi possível constatar que grande parte das crianças tem já à vontade com a manuseio do computador.

Em média, as actividades desempenhadas no computador foram de 45 min em manhãs de 6ª Feira.

À excepção de um dia de observação, todas as actividades feitas com o computador foram jogos educativos. Uma criança, escolhida pela educadora, ia para o computador e escolhia ela mesma o jogo que pretendia. A educadora, caso a criança assim o necessitasse, ajudava na tarefa de ligar o computador e abrir o jogo que esta pretendia, a partir daí a criança jogava sozinha e sem qualquer tipo de orientação ou supervisão do adulto.

De um modo geral, as crianças sabiam objectivos pretendidos em cada um dos jogos: E - “O que tens de fazer para fazeres o avião?”; C1 - “Escolher bola azul.”

Outro aspecto importante que destacamos é o facto de haver uma forte interacção entre pares quando as crianças estavam no computador. Tal como foi referido anteriormente, as crianças começavam por ir uma a uma para o computador, mas à medida que o tempo ia avançado vários colegas aproximavam-se e começavam a interagir com o colega. Num dia de observação dias crianças jogavam em conjunto o jogo das bolas e a dada altura tentaram entender, em conjunto, qual o animal que estavam a formar. C2 - “É o quê?”; C3 - “Uma águia!”; C2 - “Não, é um passáro!”; C3- “Não, é uma coruja, tás a ver!”. Desta forma estabeleceram um diálogo cooperativo e bastante respeitoso, acerca de um conteúdo em que ambos estavam a trabalhar. Foi algo espontâneo, que surgiu também em outras ocasiões de observação.

Também é essencial destacar que além da interacção que existe entre pares, também o trabalho cooperativo se verificou. O episódio surgiu quando umas das crianças nunca havia estado no computador. Tal como ocorreu nas outras observações, a educadora colocou em actividade o jogo que a criança pretendeu e explicou-lhe o objectivo do jogo. Depois disto foi orientar as restantes crianças, deixando a C4 sozinha. Entretanto aproxima-se a C5, que demonstra grande facilidade em manusear o rato e ajuda o colega a escolher os jogos e a explicar o que se pretende em cada um. C4 “Podes ajudar-me?”; “Quero outro sabes como se

põe?”. E assim se mantêm ao longo dos 45 min de actividade, em cooperação e bastante concentração no que estão a fazer. De ressaltar também que as crianças iam aprendendo à medida que experimentavam, aprendiam fazendo e descobrindo. C5 - “o x é o não!”.

Também durante a actividade desta duas crianças se pode verificar uma situação interessante. Enquanto jogavam ao jogo de pintura (equiparado ao paint), um dos meninos teve a iniciativa de ir buscar um livro que tinham explorado antes da actividade do computador para desenhar o chapéu de um polícia. Desta forma estabeleceu uma linha condutora com o conteúdo abordado anteriormente, por sua livre e espontânea vontade.

Esses é outro dos pontos a salientar. As crianças que estiveram no computador revelavam-se bastante motivadas e concentradas na tarefa que estavam a desempenhar. Raramente se distraíam com as outras actividades que ocorriam em simultâneo na sala de actividades.

Quando questionadas acerca do gosto que têm em jogar computador, a grande parte das crianças era bastante vaga e pouco objectiva. Veja-se:

C1 - “Gosto mais de futebol.”

C3 - “Gosto porque tem muitos jogos!”

C5 - “Porque eu nunca vinha para aqui.”

C6 - “Porque gosto.”

Relativamente ao que aprendiam no computador, as crianças responderam, unicamente, que era jogar.

C3 - “Fazer jogos.”

C5 - “Jogar.”

C6 - “Só jogo.”

De facto, à excepção da primeira observação (no 1º dia), as actividades individuais feitas com o computador limitaram-se unicamente a jogar.

Em relação ao que a educadora lhes ensinava em relação ao computador, as crianças responderam que ela os ensinava a jogar jogos que não sabiam e também a ver filmes (C5- “Ah e filmes!”).

Ao longo das observações foi possível constatar que as crianças acedem ao computador a partir de suas casas. C3 - “Eu já mexo no da minha mãe.”; C7- “A minha mana já tem esse jogo!”.

A actividade mais orientada que podemos assistir foi no 1º dia. Nesse dia a educadora P1 levou o seu computador portátil com acesso à internet, uma vez que, os computadores da sala não têm acesso.

Começou por mostrar uma revista, perguntando às crianças o que era, explicando que tipo de revista era e qual a sua função, (P1 - “Revista para pessoas comprarem coisas para o infantário. Para ver e comprar.” E repetiu o processo para outras duas revistas, comparando-a com a anterior em termos de forma e conteúdo.

Questionou em seguida o que o jornal dizia. E mostra 2 jornais perguntando às crianças se são diferentes ou iguais, dizendo que a sua função é a mesma, mas são diferentes porque têm nome diferente. Seguidamente, pergunta às crianças em que locais podem encontrar mais notícias. Começa a enumerar alguns locais, entre eles, a televisão, o rádio e o computador e nesse momento a C1 diz “Já vi notícias no computador!”, o que indica que as crianças encontram-se já familiarizadas com o uso do computador.

Partindo desta primeira abordagem, questiona o que é necessário para acederem a notícias a partir do computador e diz-lhes que é a partir da internet, chamando-lhe “mundo”. Mostra-lhes a placa de acesso e as crianças começam a dizer que C2 - “O meu pai tem uma”; C3 - “A minha mãe também tem”. e explica-lhes, demonstrando através do ecrã, como se liga e uma das crianças diz C5 - “A minha mãe já explicou”.

Refere que podem ter acesso ao mundo a partir dali, mas que é necessário ter cuidado porque só devem ver as coisas boas.

Foram ao Google e a partir de lá acedeu a um jornal de notícias e demonstrou o que o jornal online continha; P1 - “tem o nome do jornal, imagens e aparecem as notícias. Aqui vamos carregando e vamos vendo as notícias, no jornal em papel passamos as folhas”.

Depois pretende mostrar um vídeo em que dois meninos da sala apareceram e vai ao e-mail descarrega-lo, mas sem estabelecer qualquer tipo de explicação sobre as funções que o e-mail tem e as formas como se pode aceder.

Crianças ficam bastante atentas e concentradas a verem o vídeo.

Após isto, a educadora diz-lhes que na internet também dá para procurar filmes. Houve algumas dificuldades de ligação à internet e, depois de ter de desligar, voltou a reforçar a aprendizagem da forma como se liga.

No youtube, coloca um vídeo acerca da história “O lobo e os 7 cabritinhos” e a Educadora P1 refere “Isto é um livro e uma senhora conta a história. O que acham que é pela capa”. Tentam assim fazer uma breve previsão do que irão assistir. Tal como aconteceu no vídeo anterior, as crianças mantêm-se concentradas e bastante atentas.

No final, pediram se podiam assistir à Cinderela e eis que aconteceu uma situação bastante curiosa, quando carregaram, no youtube, numa imagem que continha uma Cinderela, quando carregaram viram que o conteúdo do vídeo não era respeitante à imagem inicial. Por esta razão a Educadora reforçou a ideia de ter de se preparar a actividade sempre antes, para que algo do género não voltasse a ocorrer.

Viram um outro vídeo respeitante à história anterior e quando questionadas pela educadora, as crianças preferiram continuar a ver vídeos ao fazer qualquer outro tipo de actividade. Viram a história dos 3 porquinhos e enquanto esta carregou lembraram a dos 7 cabritinhos.

De forma a consolidar a actividades desenvolvidas no computador, a educadora propôs às crianças que estas fizessem uma notícia, para que depois, todas reunidas, construíssem um jornal. Questionou o que tem uma notícia e a partir daí as crianças puseram mãos à obra.

Em suma, a actividade orientada realizada com o computador, teve como principais objectivos o acesso à internet e à exploração de jornais online, bem como a visualização de vídeos, incluindo aqueles que abordaram a história que as crianças têm trabalhado ao longo do ano, fazendo parte do seu projecto educativo.

Resumo Notas de Campo do Jardim-de-Infância B

As actividades com o computador são desenvolvidas a partir de uma actividade extra-curricular denominada Tecnologias da Informação e da Comunicação. Têm lugar na sala polivalente do Jardim-de-Infância, uma vez por semana à tarde e tem em média 60min de duração.

Seguidamente, passo a resumir as principais actividades desenvolvidas nos 3 dias de observação.

Relativamente ao primeiro dia de observação, as crianças, individualmente, jogaram ao jogo das letras, a partir do software “Magia da Escolinha”, que tem vários tipos de jogos (puzzles, formas, memória, letras, etc.). As restantes elaboraram uma ficha respeitante ao conteúdo que estavam a tratar durante a semana, as vogais. O jogo consiste em colocar a vogal inicial que falta na palavra, isto em associação à imagem que aparece no canto direito. Cada criança que foi ao computador esteve sem sob orientação da professora da actividade.

As crianças demonstraram grande facilidade em jogar, manusear o rato e também em escrever o seu nome no início do jogo, o que indica os contactos efectuados previamente com o hardware.

A professora utilizou o computador como se usa o quadro de uma sala de aula, isto é, tenta dar os conteúdos em questão (neste caso as vogais) partindo deste. Por exemplo, numa situação a professora chamou pela palavra (reforçando a vogal inicial) para ajudar a criança e quando esta identificou a letra a professora afirma “Onde está o pauzinho?”(P3), com o objectivo de a criança procura no teclado a letra correspondente.

Durante o decorrer de toda a actividade, a professora nunca deixou cada criança sozinha.

No 2º dia de observação pintaram um desenho utilizando o programa paint. O desenho aborda o tema desenvolvido ao longo da semana, a Primavera.

Tal como ocorreu na semana anterior, as crianças foram uma a uma a pintar o seu desenho, tendo o acompanhamento permanente da professora.

Grande parte das crianças revelou alguma dificuldade em seleccionar as cores com o rato. Quando isso aconteceu e quando revelavam dificuldade em pintar com o spray, a professora colocou a sua mão por cima da mão da criança, que por sua vez a tinha por cima do rato.

P3 - “Isto é muito bom porque aprendem as cores.”. Existe uma grande preocupação na assimilação de conteúdos através do computador, educar com o computador.

A professora teve também a preocupação que as crianças soubessem a técnica que utilizavam durante a actividade.

P3 - “Que técnica estamos a usar no paint?”

C1B - “Primavera”

P3 - “Não. Esse é o tema. É o s...”

C1B - “É o spray.”

Na 3ª e última observação, fizeram a exploração do programa paint, numa abordagem diferente da anterior.

À semelhança da semana anterior, o desenho que pintaram foi relativo à Primavera.

Dado que o rato analógico sofreu um problema com os meninos de 3 anos, as crianças só puderam utilizar o rato do portátil. Esta tarefa revelou-se algo complexa, uma vez que a grande maioria não conseguia realizar a tarefa pretendida.

Tal como nas sessões anteriores, as crianças foram uma a uma ao computador e tiveram sempre a orientação permanente da professora. Esta muitas das vezes dava-lhes a indicação do que pintar a seguir e da forma como deveriam manusear o rato.

Também neste dia houve a preocupação em que as crianças adquirissem os conceitos respeitantes aos constituintes do computador.

P3 - “Como se chama este objecto que anda de um lado para o outro?”

C2B - ...

P3 - “É o cur...”

C2B - “Cursor!”

P3 - “É o rato...”

C3B - “Digitor.”

P3 - “Não, digital, utilizamos o dedo por isso é digital.”

P3- “Como se chama isto?” (Apontando para o ecrã)

C4B - “Ecrã”

P3 - “E isto que anda aqui a andar?”

C4B - “Cursor.”

Deixa que sejam as crianças a escrever o seu nome quando guarda o ficheiro da cada uma na pasta referente. Na sua maioria, elas sabem o que fazer e não demonstram qualquer tipo de dificuldade em encontrar as letras no teclado.

Transmite também conteúdos acerca da temática abordada, um pouco como nas semanas anteriores.

Ao longo das semanas foi possível encontrar alguns comportamentos padrão. Entre eles, as crianças foram sempre uma a uma ao computador, sendo raro haver interacção do par durante o decorrer da actividade. As actividades decorreram sempre sob a orientação da professora, que os acompanhava ao longo desta.

No geral, todas as crianças demonstraram grande vontade e destreza ao trabalho com o computador, à exceção do uso do rato táctil do portátil.

As actividades desenvolvidas no computador têm uma ligação com os conteúdos que são desenvolvidos na Prática Pedagógica no decorrer dessa semana. Este aspecto é bastante valorizado durante a utilização do computador, havendo uma educação com o media.

As crianças acedem já ao computador a partir de casa. C6B - “jogo no computador do meu irmão e oiço música no da minha mãe.”

Quando questionadas sobre o que mais gostam de fazer no computador, as crianças mostraram a sua preferência pelos jogos.

E- “Que gostas mais de fazer?”

C7B- “Jogar!”

C8B - “Jogos.”

Em relação ao que aprendiam a fazer no computador uma das crianças afirmou “Jogos e trabalinhos” (C8B)

Ao longo do decorrer das actividades, as crianças demonstravam grande motivação e concentração ao longo da tarefa que desempenhavam, assimilando os conteúdos que lhes eram transmitidos com relativa facilidade. É possível verificar o gosto que estas têm pela actividade extracurricular. C9B - “Eu gosto de informática!”.

Apêndice G - Ofício para o Conselho Científico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico

Excelentíssima Senhora Presidente do Conselho Técnico-Científico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Castelo Branco

Castelo Branco, Março de 2011

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico a decorrer na Escola Superior de Educação de Castelo Branco eu, Filipa Isabel Franco Andrade, licenciada em Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, venho informar vossa Excelência, Presidente da Comissão Científica da Escola Superior de Educação, que depois de contactar com o Jardim-de-Infância x, local onde realizei a minha Prática Pedagógica Supervisionada, a fim de desenvolver a minha recolha de dados para a elaboração do Relatório de Estágio, me foi dito pela Educadora Cooperante x (com grande surpresa minha), que não seriam desenvolvidas actividades relacionadas com o tema “Educação para os *media* no Jardim-de-Infância: a utilização do computador”. Este facto veio em contradição com a reciprocidade expressa pela Educadora, quando no final da Prática lhe expliquei o que pretendia recolher para posterior tratamento e elaboração do meu Relatório de Estágio.

Deste modo, ao não ser possível desenvolver actividades relacionadas com o computador, não tenho as condições necessárias para a recolha de dados. Assim sendo, tive de procurar outra instituição, que não o local onde realizei a Prática Pedagógica Supervisionada, para a recolha de dados necessários à elaboração do meu Relatório de Estágio.

Grata pela atenção dispensada.

Sem outro assunto, subscrevo-me com elevada estima e consideração.

Atenciosamente

(Filipa Isabel Franco Andrade)

Anexos

Anexo A - Programa da Actividade Extracurricular TIC do Jardim-de-Infância B (Resumo)

TIC na Educação Pré-Escolar

Enquadramento

As crianças, tal como são retratadas nesta poema serão a nossa preocupação ao longo de todos o seu processo escolar. Por possuírem uma enorme capacidade comunicativa e também uma criatividade, características que à medida que vão crescendo vão sendo renegadas, e por concordarmos plenamente nas palavras, as “Crianças são sábias, são filósofas, autênticas e verdadeiras... mas, ainda, não sabem”. O público-alvo são as crianças em idade Pré-Escolar, e não nos coibimos de explorar ferramentas que poderiam ser tidas como difíceis, porque achamos que o desafio é um potenciador da aprendizagem. Logo, todas as actividades pensadas e todas as ferramentas escolhidas foram no sentido de alargar os seus conhecimentos, mostrando-lhes “as flores, os animais, as estrelas, os livros...”.

No entanto, não podemos falar nas nossas crianças sem as enquadrarmos na sociedade, e hoje em dia isso implica falarmos na tecnologia. De facto, a actualidade é amplamente tido como a era da informação e da tecnologia, logo é uma verdade *sine qua non* a necessidade de implementar em todos os campos da vida em sociedade a utilização de tecnologias e de ciências que estimulem o nosso progresso enquanto comunidade global. Não raras vezes já foram ditas estas mesmas palavras, ou outras diferentes com o mesmo significado, mas o facto é que por mais discursos, por mais teorias que se façam neste sentido, ainda existe um longo caminho a percorrer até chegarmos, realmente, à era tecnológica, onde todos teremos acesso à informação.

Esta conquista está dificultada enquanto nas instituições escolares não se fizer a apologia de um trabalho com as TIC sério, inovador e sobretudo enriquecedor quer para alunos quer para professores. E infelizmente sabemos que, neste âmbito, ainda existe muito a fazer. Consideramos, então, que a escola é um veículo de transferência de informação e de formação por excelência, e portanto não existe local melhor para se encetarem projectos de dinamização das TIC. Não podemos, contudo, deixar de referir que já existe a intenção de promover o uso das TIC nas escolas.

Faz parte dos objectivos do Plano Tecnológico proposto pelo Governo Português, a consolidação do Ensino Básico e expansão da Educação e formação de nível secundário, garantindo a melhoria da qualificação de base.

Segundo o projecto “Preparar Portugal para a Sociedade do Conhecimento: A qualificação dos recursos humanos é crucial para que a economia e a sociedade portuguesas assegurem um crescimento sustentado num futuro próximo. Dessa forma, a estratégia de qualificação passa também por generalizar a educação pré-escolar às idades dos 3 aos 5 anos

por forma a assegurar a entrada precoce no sistema educativo, promovendo a exposição das crianças a um ambiente estimulante que assegure uma efectiva igualdade de oportunidades para todos e Promover o uso efectivos das TIC e uma sociedade da informação inclusiva”.

São vários os recursos tecnológicos disponíveis no mercado, mas no actual contexto de inexistência de planos de formação contínua para educadores de infância, no âmbito da utilização e da aplicação pedagógica destas tecnologias educativas, este encontra-se limitado e restringe assim a acção inovadora latente na utilização destas ferramentas.

A utilização precoce, mas contínua das TIC, fornece as bases para a qualificação tecnológica da população, habilitando os seus utilizadores de competências essenciais na consolidação e aquisição de conhecimentos quer nos níveis de ensino que se seguem, quer na sua aplicação a nível profissional.

Esta preocupação é visível em diversas reflexões de cariz europeu:

“Aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de formação na União Europeia: proporcionando educação e formação a professores e formadores, desenvolvendo e definindo as competências necessárias para a sociedade e do conhecimento, garantindo a todos o acesso às tecnologias da informação e da comunicação...” (2330. Conselho-Educação/Juventude. Brussels, 12-02-2001- Press: 46-Nr: 5927/01).

O ensino pré-escolar será, então, a base de todas as aprendizagens que se desenvolverão nos anos subsequentes, e, por isso, optámos um projecto rico em actividades, mas sobretudo rico e inovador em ferramentas muitas das quais existentes na Web. Já dizia Aristóteles que “é fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer”, e por isso decidimos explorar as TIC com os alunos do pré-escolar colocando-as em contacto directo com ferramentas que certamente virão a utilizar. E se eles aprendem moldando figuras em plasticina, porque não aprenderem trabalhando em blogs, em fotologs ou em audiobooks? É essa a nossa missão!!

Plano de acção

Partindo da legislação da legislação e orientações curriculares existentes, pretende-se reflectir sobre a transversalidade das TIC às áreas de intervenção, a identificação/diagnóstico do estado actual da integração das TIC (resistências, obstáculos, oportunidades), o contributo dos recursos multimédia para a maximização de interacção no ensino pré-escolar.

Intervenção

É, pois, importante enumerar os equipamentos necessários à aplicação deste projecto, que sabemos não serão sustentáveis para os orçamentos de todas as escolas, assim como a nossa. Assim sendo, podemos referir a importância de adquirir:

- Um computador por cada grupo de 3 alunos (sempre que possível);

- Uma webcam para cada computador;
- Um microfone por cada computador;
- Uma impressora multifunções;
- Uma máquina digital.

Além desses equipamentos será sempre indispensável munir a escola de uma ligação à internet, de preferência de banda larga, visto que, todas as nossas actividades se realizarão na World Wide Web e com software adequado.

Nestas idades, as crianças sentem-se mais atraídas e mais motivadas quando confrontadas com imagens apelativas e animas, com som, com interactividade, e as nossas actividades visam a concretização desses objectivos.

Objectivos curriculares deste projecto e conteúdos programáticos

Dignidade e humanismo		
Idade	Áreas do Conhecimento	Objectivos
3 anos Maternal	Informática - TIC	-Perceber o computador e as novas tecnologias como ferramentas a serviço do bem-estar da humanidade.
4 anos Fase I	Informática - TIC	-Perceber o computador e as novas tecnologias como ferramentas a serviço do bem-estar da humanidade.
5 anos Fase II	Informática - TIC	-Perceber o computador e as novas tecnologias como ferramentas a serviço do bem-estar da humanidade.
6 anos	Informática - TIC	-Perceber o computador e as novas tecnologias como ferramentas a serviço do bem-estar da humanidade.

Cultura		
Idade	Áreas do Conhecimento	Objectivos
3 anos Maternal	Informática - TIC	- Iniciar contacto com as novas tecnologias que fazem parte da cultura do mundo contemporâneo.
4 anos Fase I	Informática - TIC	-Ter contacto com as novas tecnologias que fazem parte da cultura do mundo contemporâneo.
5 anos Fase II	Informática - TIC	- Iniciar percepção das novas tecnologias como símbolos da cultura contemporânea.
6 anos	Informática - TIC	-Perceber as novas tecnologias como símbolos da cultura contemporânea.

Diferentes Linguagens (Linguagens Tecnológicas)		
Idade	Áreas do Conhecimento	Objectivos
3 anos Maternal	Informática - TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer os primeiros contactos visuais, auditivos e físicos com o PC e as tecnologias da informação e da comunicação; - Estabelecer contacto físico com as TIC através da manipulação do rato e teclado; - Estabelecer contacto lúdico com o PC através de jogos e softwares educativos.
4 anos Fase I	Informática - TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a habilidade de manuseio do PC através dos recursos do rato e teclado; - Conhecer e manipular jogos e softwares educativos; - Conhecer e manipular softwares de desenho que possibilitem a criação livre.
5 anos Fase II	Informática - TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Entender para que serve o PC e aprimorar a habilidade de manuseio do mesmo, através do rato e do teclado; - Manipular jogos e softwares educativos e softwares de desenho que possibilitem a criação livre; - Utilizar recursos do PC para a escrita e estabelecer contacto com a internet como ferramentas de pesquisa; - Conhecer e manipular recursos tecnológicos de imagem e som (TV, rádios, máquinas digitais, etc.), estimulando percepções sensoriais, especialmente as visuais e auditivas.
6 anos	Informática - TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as componentes e as funções do PC. - Aprimorar a habilidade no manuseio do PC, através do rato e teclado. - Manipular jogos e softwares educativos e softwares de desenho que possibilitem a criação livre; - Utilizar recursos do PC para a escrita e estabelecer contacto com a internet como ferramentas de pesquisa; - Experimentar a possibilidade de junta numa só actividade desenvolvida, em diferentes programas; - Vivenciar a elaboração de um projecto de trabalho para ser desenvolvido no PC (planeamento e preparação prévia do que será feito); - Conhecer e manipular recursos tecnológicos de imagem e som (TV, rádios, máquinas digitais, etc.), estimulando percepções sensoriais, especialmente as visuais e auditivas.

Meio Ambiente		
Idade	Áreas do Conhecimento	Objectivos
3 anos Maternal	Informática - TIC	- Conhecer a natureza a partir de sites, CD-Roms e jogos.
4 anos Fase I	Informática - TIC	- Utilizar jogos, sites e CD-Roms para conhecer a natureza e os perigos que a afectam. - Produção de desenhos e actividades que estimulem práticas cidadãs de preservação do meio ambiente.
5 anos Fase II	Informática - TIC	- Utilizar jogos, sites e CD-Roms para conhecer a natureza e os perigos que a afectam. - Produção de desenhos e actividades que estimulem práticas cidadãs de preservação do meio ambiente.
6 anos	Informática - TIC	- Utilizar jogos, sites e CD-Roms para conhecer a natureza e os perigos que a afectam. - Produção de desenhos e actividades que estimulem práticas cidadãs de preservação do meio ambiente. - Conhecer através da internet, entidades, ORG's que se dediquem à preservação da natureza. - Discutir e apontar as possibilidades de uso nacional e da reciclagem dos materiais e equipamentos de informática e demais aparelhos electrónicos.

Educar e Cuidar		
Idade	Áreas do Conhecimento	Objectivos
3 anos Maternal	Informática - TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Obter noções sobre a necessidade de preservar os equipamentos e o espaço físico de trabalho, incluindo aspectos relacionados com a manutenção e limpeza do ambiente; - Obter noções sobre a necessidade de trabalhar a correcta postura corporal no manuseio das máquinas, evitando cansaço, stress e debilitações de saúde; - Obter noções sobre a necessidades de partilhar os equipamentos da sala de informática com os demais colegas, respeitando o tempo destinado a cada um.
4 anos Fase I 5 anos Fase II	Informática - TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a preservar os equipamentos e espaço físico de trabalho, incluindo aspectos relacionados com a manutenção e limpeza do ambiente; - Aprender a organizar uma rotina de trabalho e aprender a partilhar o PC com os demais colegas, respeitando o tempo destinado a cada um; - Aprender a respeitar o tempo destinado ao cumprimento da tarefa; - Trabalhar a correcta postura corporal no manuseio das máquinas, no uso do monitor, a forma correcta de posicionar as mãos, os braços, as pernas, evitando problemas musculares, lombares e demais debilitações de saúde; - Considerar a necessidades de pausas para descanso em longos períodos de uso do PC. - Desenvolver procedimentos de massagem e relaxamento e antes e após o uso do PC, evitando cansaço, stress e debilitações de saúde.
6 anos	Informática - TIC	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a preservar os equipamentos e espaço físico de trabalho, incluindo aspectos relacionados com a manutenção e limpeza do ambiente; - Aprender a organizar uma rotina de trabalho; - Partilhar o PC com os outros, respeitando o ritmo e o tempo de cada um; - Auxiliar colegas com maiores dificuldades; - - Trabalhar a correcta postura corporal no manuseio das

		<p>máquinas, no uso do monitor, a forma correcta de posicionar as mãos, os braços, as pernas, evitando problemas musculares, lombares e demais debilitações de saúde;</p> <ul style="list-style-type: none">-Considerar a necessidades de pausas para descanso em longos períodos de uso do PC.- Desenvolver procedimentos de massagem e relaxamento e antes e após o uso do PC, evitando cansaço, stress e debilitações de saúde.
--	--	---