



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

O contributo da utilização do *Skype* para a melhoria das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar

Ana Teresa Dias Lopes

Orientador

Professor Doutor Henrique Manuel Pires Teixeira Gil

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do 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 do Professor Doutor Henrique Manuel Pires Teixeira Gil, professor adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

novembro de 2017

Composição do Júri

Presidente de Júri

Doutor Paulo Alexandre Anselmo Lopes da Silveira

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Arguente

Doutora Daniela Melaré Vieira Barros

Professora Auxiliar da Universidade Aberta em Lisboa

Orientador

Doutor Henrique Manuel Pires Teixeira Gil

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

*Dedico este trabalho ao mais importante que tenho na vida,
os meus pais e as minhas irmãs.*

Agradecimentos

Concluída uma das etapas mais importantes do meu percurso académico, o sentimento é de dever cumprido, uma vez que com esforço, trabalho e dedicação, consegui alcançar o meu maior objetivo, o de me tornar Educadora de Infância e Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. Porém, se hoje cheguei onde cheguei a algumas pessoas o devo e é chegado o momento de agradecer a todos os que me acompanharam ao longo deste caminho.

Em primeiro lugar, agradecer à minha família, nomeadamente aos meus pais e às minhas irmãs pelo apoio, amor, carinho e coragem que me transmitiram e por terem sempre acreditado em mim, no meu valor e nas minhas capacidades.

Em segundo lugar, agradecer à minha avó por todo o carinho, por todos os conselhos e por toda a paciência que teve comigo. Durante dois anos fomos a companhia uma da outra, e só nós sabemos como isso fortaleceu a nossa relação.

Ao João agradeço por todo o amor, todo o carinho e apoio incondicional que me deu, pois foi quem sempre esteve ao meu lado nas alturas mais difíceis e que tudo fez para que eu ficasse bem e me incentivou para que nunca desistisse de lutar por este objetivo.

Quero agradecer à Margarida e à Sara, minhas irmãs de coração, por todo o apoio durante a licenciatura e que durante o mestrado, mesmo longe, permaneceram sempre do meu lado e acreditaram sempre em mim. Obrigada meus amores! *#parasempr3*

À Cátia, quero agradecer por estes dois últimos anos, em que fomos o apoio uma da outra em tudo, com quem partilhei este mestrado e que se não fosse ele, não se teria tornado numa pessoa tão importante e imprescindível na minha vida.

Às orientadoras cooperantes agradeço pela oportunidade que me deram em poder partilhar o seu dia a dia com crianças e alunos maravilhosos que me marcaram de uma forma muito especial, por toda a ajuda que me deram ao longo da prática.

Ao meu orientador, o professor Henrique Gil por todo o apoio e dedicação e por ter acreditado em mim, pois foi graças a si que consegui atingir este meu último objetivo.

Agradeço, ainda, a todos os meus colegas e amigos pela amizade, companheirismo e compreensão ao longo deste percurso.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer a todos os docentes e não docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e da Escola Superior Educação de Castelo Branco (ESECB) que, de alguma forma, me apoiaram, incentivaram e contribuíram para a realização deste sonho.

Muito obrigada a todos!

Resumo

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolveu-se o presente relatório de estágio, inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, o qual se concretizou no âmbito da Educação Pré-Escolar.

Pretende-se com o estudo realizado refletir e problematizar o contributo da utilização do *Skype* para a melhoria das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar. Possuindo uma maior importância a cada dia que passa, as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes no dia a dia de todos, inclusive das crianças.

Neste sentido, este estudo teve como objetivo promover a comunicação e intercâmbio entre crianças de duas salas de jardim de infância em diferentes contextos escolares através da aplicação digital *Skype*. O mesmo foi realizado no Jardim de Infância da Quinta das Violetas, no qual participaram 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, as quais interagiram com outras 20 crianças, com o mesmo intervalo de idades, da «Sala Amarela» do Jardim de Infância de S. Miguel, em Enxara do Bispo, do educador H. S..

Em termos metodológicos, optámos por uma abordagem de tipo investigação-ação, com recurso a vários instrumentos e técnicas de recolha de dados. A principal técnica incidiu na observação participante, com recurso a registo de imagens e notas de campo, tendo como participantes os grupos de crianças e os respetivos educadores de infância. Realizou-se, igualmente, a realização de inquéritos por questionários aos encarregados de educação e entrevistas semiestruturadas a três educadoras do JI da Quinta das Violetas de forma a ter conhecimento da sua opinião em relação à utilização das TIC e, neste caso, do *Skype* em contexto de Educação Pré-Escolar.

A análise dos dados recolhidos revela um nível de participação ativa por parte das crianças quando realizadas atividades com recurso às TIC, sendo notório um clima de maior concentração e motivação. Tendo por base as entrevistas semiestruturadas realizadas às educadoras da instituição verifica-se que é conferida uma grande importância às TIC, pese embora exista ainda uma grande falha no que diz respeito à formação dos educadores/professores nesta área. Quanto aos inquéritos por questionário realizados verifica-se uma acentuada harmonia no que diz respeito à importância da utilização das TIC com crianças em idade pré-escolar e a importância que tem a interação entre crianças em contextos de educação pré-escolar diferentes.

Palavras chave

Educação Pré-Escolar; Prática de Ensino Supervisionada (PES); Skype; Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);

Abstract

The current Internship Report was developed for the subject *Prática de Ensino Supervisionada (PES)* (Supervised Teaching Practice), as part of the 2nd year syllabus of the Master in *Educação Pré-Escolar e Ensino do 1^o Ciclo do Ensino Básico* (Pre-School and Primary School Education), focusing on Pre-School Education.

The objective of this study is to reflect and question the benefits of using *Skype* to improve learning in the context of Pre-School Education. Digital technologies have, with each passing day, a higher role of importance in people's everyday life, including the children's.

In this sense, this study had as objective to promote communication and interchange between children from two kindergarten rooms with different school contexts by using the digital app *Skype*. The study took place in the Kindergarten Jardim das Violetas, with the participation of 20 children aged between 3 and 5 years old, who interacted with other children of the same age group from kindergarten teacher H. S.'s «Yellow Room» in the Kindergarten S. Miguel in Enxara do Bispo.

Methodologically, we chose a research-action type of approach, resorting to several tools and data collection techniques. The main techniques focused on the participant observation, recording image and field notes from the participants the groups of children and the supervisor's teachers. We also carried out enquiries with the parents and used semi structured interviews to conduct interviews with three of the teachers in the the Kindergarten Jardim das Violetas to gather opinions on the use of TIC (Information Technology and Communication), specifically *Skype*, in a context of Pre-School Education.

The analysis done to the collected data shows an active level of participation from the children when doing activities using TIC, where a situation of higher concentration and motivation is noticeable. Considering the semi structured interviews conducted with the teachers from the institution we can see the great importance is given to TIC, despite the lack of teacher training in this area. Analysing the enquiries made, we can see a strong rapport between the importance of using TIC with children of pre-school education contexts.

Keywords

Pre-School Education; Supervised Teaching Practice; Information and Communication Technologies; Skype;

Índice Geral

| | |
|--|----|
| Introdução | 1 |
| Capítulo I: Contextualização das Práticas de Ensino Supervisionadas..... | 3 |
| 1.1. Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar..... | 5 |
| 1.1.1. Caracterização da Instituição..... | 6 |
| 1.1.2. Espaços físicos e Recursos Materiais do JI..... | 7 |
| 1.1.3. Caracterização da «Sala 3»..... | 8 |
| 1.1.4. Caracterização do Grupo | 11 |
| 1.1.5. Matriz Pedagógica e Programática | 11 |
| 1.1.5.1. Fundamentos Didatológicos..... | 11 |
| 1.1.5.2. Instrumentos de planificação | 12 |
| 1.1.6. Implementação | 15 |
| 1.1.6.1. Semanas de Observação na PSEPE | 15 |
| 1.1.6.2. Semanas de Implementação Individual..... | 16 |
| 1.2. Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico..... | 17 |
| 1.2.1. Caracterização da Instituição | 18 |
| 1.2.2. Espaços físicos e Recursos Materiais da EB1 | 19 |
| 1.2.3. Caracterização da Sala de Aula..... | 19 |
| 1.2.4. Caracterização da Turma | 20 |
| 1.2.5. Matriz Pedagógica e Programática | 23 |
| 1.2.5.1. Fundamentos Didatológicos..... | 23 |
| 1.2.5.2. Instrumentos de Planificação | 24 |
| 1.2.6. Implementação..... | 26 |
| 1.2.6.1. Semanas de Observação na PES1CEB | 26 |
| 1.2.6.2. Semanas de Implementação Individual | 27 |
| 1.2.6.2.1. 1ª Semana de Implementação Individual: 14 a 16 de março de 2017 | 28 |
| 1.2.6.2.2. 2ª Semana de Implementação Individual: 28 a 30 de março de 2017 | 29 |
| 1.2.6.2.3. 3ª Semana de Implementação Individual: 03 e 04 de maio de 2017 | 31 |

| | |
|---|----|
| 1.2.6.2.4. 4ª Semana de Implementação Individual: 16 a 18 de maio de 2017..... | 33 |
| 1.2.6.2.5. 5ª Semana de Implementação Individual: 31 de maio a 02 de junho de 2017..... | 35 |
| 1.2.6.2.6. 6ª Semana de Implementação Individual: 13 e 14 de junho de 2017..... | 37 |
| Capítulo II: Enquadramento Teórico | 41 |
| 2.1. As TIC na Sociedade Atual | 43 |
| 2.2. As TIC no Contexto Educativo em Portugal..... | 44 |
| 2.2.1. Principais Projetos e Iniciativas Educativas Tecnológicas | 46 |
| 2.3. As TIC em Contexto de Educação Pré-Escolar..... | 50 |
| 2.3.1. O Mundo Tecnológico e a Utilização das Tecnologias..... | 51 |
| 2.3.2. O Papel do Educador enquanto Utilizador e Promotor das TIC..... | 52 |
| 2.4. A Web 2.0..... | 54 |
| 2.5. A Aprendizagem Colaborativa na Era Digital | 57 |
| Capítulo III: Análise da aplicação digital «Skype» | 61 |
| 3.1. Aplicação digital: Skype..... | 63 |
| 3.1.1. O que é o Skype?..... | 63 |
| 3.1.2. Funcionalidades do Skype..... | 64 |
| 3.1.3. Procedimentos para a Criação de uma Conta Skype e Realização de uma Conversa..... | 65 |
| 3.2. Possibilidades Pedagógicas do Skype no Âmbito de uma Aprendizagem Colaborativa em Contexto Online..... | 70 |
| Capítulo IV: Metodologia da Investigação..... | 73 |
| 4.1. Questão-Problema e Objetivos da Investigação | 75 |
| 4.2. Participantes na Investigação | 76 |
| 4.3. Metodologia Qualitativa: justificação das opções metodológicas..... | 76 |
| 4.3.1. A Investigação-ação..... | 78 |
| 4.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise dos Dados..... | 80 |
| 4.4.1. Observação Participante e Notas de Campo..... | 80 |
| 4.4.2. Registos Fotográficos e/ou Filmagens..... | 82 |
| 4.4.3. Inquérito por Questionário | 83 |
| 4.4.4. Inquérito por Entrevista..... | 85 |
| 4.4.4.1. Análise de Conteúdo..... | 87 |

| | |
|--|-----|
| 4.4.5. Triangulação dos Dados | 88 |
| 4.4.6. Procedimentos Éticos..... | 88 |
| Capítulo V: Apresentação, Análise e Tratamento dos Dados | 91 |
| 5.1. Análise das Sessões de Intervenção | 93 |
| 5.1.1. 1ª Sessão de Intervenção..... | 95 |
| 5.1.2. 2ª Sessão de Intervenção..... | 99 |
| 5.1.3. 3ª Sessão de Intervenção..... | 103 |
| 5.1.4. 4ª Sessão de Intervenção..... | 106 |
| 5.1.5. 5ª Sessão de Intervenção..... | 111 |
| 5.2. Análise dos Dados dos Inquéritos por Questionário..... | 115 |
| 5.2.1. Grupo A: «Identificação»..... | 116 |
| 5.2.2. Grupo B: «Participação dos EE em Contexto Educativo»..... | 117 |
| 5.2.3. Grupo C: «Tecnologias de Informação e Comunicação»..... | 120 |
| 5.2.4. Grupo D: «Utilização do Skype» | 122 |
| 5.3. Análise de Conteúdo dos Inquéritos por Entrevista..... | 124 |
| 5.3.1. Bloco I: «Contextualização da investigação e da realização da entrevista» | 126 |
| 5.3.2. Bloco II: «Perfil geral do entrevistado»..... | 126 |
| 5.3.3. Bloco III: «Utilização das TIC em termos pessoais e profissionais»..... | 127 |
| 5.3.4. Bloco IV: «As TIC na Educação» | 128 |
| 5.3.5. Bloco V: «O trabalho colaborativo em contexto online» | 130 |
| 5.3.6. Bloco VI: «Utilização do Skype» | 131 |
| 5.3.7. Bloco VII: «Agradecimentos» | 132 |
| Capítulo VI: Reflexão Final | 133 |
| 6.1. Conclusões da Investigação | 135 |
| 6.2. Limitações da Investigação..... | 138 |
| 6.3. Sugestões para Futuras Investigações | 138 |
| Referências..... | 139 |
| Apêndices..... | 145 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1: Jardim de Infância da Quinta das Violetas | 6 |
| Figura 2: Espaço exterior do JI..... | 7 |
| Figura 3: Secretária da Orientadora Cooperante | 8 |
| Figura 4: Estante de jogos e materiais didáticos | 9 |
| Figura 5: Mesa de grupo das crianças mais novas | 9 |
| Figura 6: Mesa de grupo das crianças mais velhas | 9 |
| Figura 7: Zona do tapete | 9 |
| Figura 8: <i>Placards</i> para exposição de trabalhos | 10 |
| Figura 9: Cantinho da Garagem e da Casinha..... | 10 |
| Figura 10: Cantinho da Leitura..... | 10 |
| Figura 11: Cantinho dos Jogos | 10 |
| Figura 12: Exemplo de grelha semanal | 12 |
| Figura 13: Exemplo de grelha diária | 12 |
| Figura 14: Logótipo do Agrupamento de Escolas Amato Lusitano | 18 |
| Figura 15: Localização da EB1 da Quinta da Granja..... | 18 |
| Figura 16: Fachada principal da EB1 da Quinta da Granja | 19 |
| Figura 17: Capa da unidade didática | 24 |
| Figura 18: Introdução e contextualização didática..... | 24 |
| Figura 19: Sequenciação do conteúdo programático por áreas curriculares | 25 |
| Figura 20: Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem – guião de aula..... | 25 |
| Figura 21: Logótipo da aplicação digital <i>Skype</i> | 63 |
| Figura 22: Criação de uma conta <i>Skype</i> | 66 |
| Figura 23: Preenchimento dos dados para a criação de uma conta <i>Skype</i> | 66 |
| Figura 24: Verificação do som/vídeo e escolha da imagem de perfil..... | 67 |
| Figura 25: Portal <i>Skype</i> | 67 |
| Figura 26: Estados online do <i>Skype</i> | 68 |
| Figura 27: Procura de contactos <i>Skype</i> | 68 |
| Figura 28: Adicionar contactos <i>Skype</i> | 69 |
| Figura 29: Conversa <i>Skype</i> | 69 |
| Figura 30: Triângulo de Lewin (adaptado de Coutinho et al, 2009)..... | 78 |
| Figura 31: Pictograma da receita, elaborado de forma coletiva | 96 |

| | |
|---|-----|
| Figura 32: Decoração das bolachas natalícias na cozinha/refeitório da instituição..... | 97 |
| Figura 33: Bolachas natalícias confeccionadas pelas crianças da «Sala 3»..... | 97 |
| Figura 34: 1º contacto visual entre os dois grupos de crianças | 98 |
| Figura 35: Estampagem da mão, decoração e colagem de letras recortadas..... | 100 |
| Figura 36: Preenchimento da forma do nº3 através da técnica de <i>digitinta</i> | 100 |
| Figura 37: Tentativa de imitação da coreografia ensinada pelas crianças da «Sala Amarela» | 102 |
| Figura 38: Jogo – “O que devo usar quando está...calor? ...frio?” | 104 |
| Figura 39: Fotografia partilhada pela «Sala Amarela»..... | 105 |
| Figura 40: A <i>Mala</i> | 108 |
| Figura 41: Exploração do conteúdo da <i>mala</i> enviada pela «Sala Amarela» | 108 |
| Figura 42: <i>Caderno de viagens</i> e adereço alusivo à visita realizada pela «Sala Amarela» | 108 |
| Figura 43: 1ª interação com o grupo de crianças do JI de Creixomil | 109 |
| Figura 44: Desenho coletivo / Elaboração de um desenho alusivo ao texto..... | 110 |
| Figura 45: Elaboração de um desenho para a investigadora | 112 |
| Figura 46: Fotografias do Parque da Cidade (captadas pela investigadora)..... | 113 |
| Figura 47: Mensagem de vídeo enviada por <i>Skype</i> para a «Sala Amarela»..... | 114 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Interesses dos alunos do 1ºB..... | 21 |
| Gráfico 2: Percentagem do número de irmãos dos alunos do 1ºB | 22 |
| Gráfico 3: Distribuição dos intervalos de idades | 117 |
| Gráfico 4: Resultados para a questão: «Em que atividades costuma participar?» | 118 |
| Gráfico 5: Resultados para a questão: «Com que frequência acompanha as atividades realizadas no jardim de infância?»..... | 118 |
| Gráfico 6: Motivos que levam a uma maior dificuldade em participar nas atividades do JI..... | 119 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|-----|
| Tabela 1: Horário da PSEPE..... | 6 |
| Tabela 2: Cronograma das semanas de implementação da PSEPE | 15 |
| Tabela 3: Temas das implementações individuais | 16 |
| Tabela 4: Horário da PES1CEB | 17 |
| Tabela 5: Horário dos alunos do 1ºB..... | 22 |
| Tabela 6: Cronograma das semanas de implementação da PES1CEB..... | 26 |
| Tabela 7: 1ª Semana de implementação individual no âmbito da PES1CEB..... | 28 |
| Tabela 8: 2ª Semana de implementação individual no âmbito da PES1CEB..... | 29 |
| Tabela 9: 3ª Semana de implementação individual no âmbito da PES1CEB..... | 31 |
| Tabela 10: 4ª Semana de implementação individual no âmbito da PES1CEB | 33 |
| Tabela 11: 5ª Semana de implementação individual no âmbito da PES1CEB | 35 |
| Tabela 12: 6ª Semana de Implementação individual no âmbito da PES1CEB..... | 37 |
| Tabela 13: Cronograma dos principais projetos e iniciativas educativas tecnológicas em Portugal | 46 |
| Tabela 14: Comparação evolutiva entre a Web 1.0 e a Web 2.0..... | 55 |
| Tabela 15: Principais diferenças entre a Web 1.0 e a Web 2.0 | 56 |
| Tabela 16: Principais funcionalidades do Skype | 64 |
| Tabela 17: Potencialidades e fragilidades do <i>Skype</i> | 70 |
| Tabela 18: Cronograma das sessões de intervenção | 94 |
| Tabela 19: Grelha Diária: 1ª sessão de intervenção..... | 95 |
| Tabela 20: Grelha diária da 2ª sessão de intervenção..... | 99 |
| Tabela 21: Grelha diária da 3ª sessão de intervenção..... | 103 |
| Tabela 22: Grelha diária da 4ª sessão de intervenção..... | 107 |
| Tabela 23: Grelha diária da 5ª sessão de intervenção..... | 112 |
| Tabela 24: Opinião dos inquiridos em relação à importância da participação nas atividades do JI..... | 119 |
| Tabela 25: Opinião dos inquiridos em relação à utilização das TIC em contexto de JI | 121 |
| Tabela 26: Opinião dos inquiridos em relação à utilização do <i>Skype</i> | 123 |
| Tabela 27: Análise de Conteúdo dos inquéritos por entrevista aplicados | 125 |

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

DGIDC: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

EE: Encarregados de Educação

ERTE: Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas

JJ: Jardim de Infância

ME: Ministério da Educação

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES: Prática de Ensino Supervisionada

PES1CEB: Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico

PSEPE: Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

PTE: Plano Tecnológico da Educação

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

SE: Sistema Educativo

Lista de Apêndices

| | |
|---|-----|
| Apêndice A: Autorização para a Recolha de Imagens das Crianças | 147 |
| Apêndice B: Inquérito por Questionário aplicado aos EE | 151 |
| Apêndice C: Guião do Inquérito por Entrevista | 157 |
| Apêndice D: Transcrição → Entrevista 1 (<i>Orientadora Cooperante</i>)..... | 163 |
| Apêndice E: Transcrição → Entrevista 2 | 169 |
| Apêndice F: Transcrição → Entrevista 3 | 175 |
| Apêndice G: Tabelas de Análise de Conteúdo do Inquérito por Entrevista | 181 |

Introdução

Hoje em dia, dada a existente evolução das tecnologias, nomeadamente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), assiste-se a um domínio, cada vez maior, por parte das crianças, bem como à inclusão da tecnologia na educação. Os meios tecnológicos são cada vez mais comuns no quotidiano da sociedade e são bastante sugestivos e atrativos para crianças e alunos. Deste modo, a influência que as tecnologias assumem na vida das crianças, deve ser canalizada da melhor maneira, promovendo o uso destas em contexto educativo de forma a complementar as práticas pedagógicas.

Assim sendo, a investigação realizada teve como fim averiguar o impacto das TIC na Educação Pré-Escolar, mais precisamente averiguar de que forma é que a utilização da aplicação digital *Skype* poderia permitir melhores aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar. O *Skype* é uma ferramenta de comunicação oral e escrita. Trata-se de uma aplicação de comunicação gratuita para efetuar chamadas e conferências em áudio ou vídeo, enviar e receber mensagens instantâneas e ficheiros em diferentes formatos e partilhar o ecrã entre utilizadores. Para o efeito foram realizadas cinco comunicações com o JI de S. Miguel, Enxara do Bispo. Tratava-se do grupo de crianças da «Sala Amarela» orientado pelo Educador de Infância H. S.

Neste sentido, a presente investigação, de carácter qualitativa, pretende averiguar o contributo da utilização da aplicação digital *Skype* na promoção da comunicação e intercâmbio entre crianças de duas salas de Pré-Escolar em diferentes contextos escolares.

Este relatório de estágio estrutura-se em seis capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados e caracterizados os dois contextos das práticas de ensino supervisionadas. Na Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) é apresentada e caracterizada a instituição, a sala e o grupo, a matriz pedagógica e programática e os cronogramas das semanas de implementação. Na Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (PES1CEB) é apresentada a caracterização da instituição, da sala de aula e da turma, a correspondente matriz pedagógica e programática, a reflexão das semanas de observação, o cronograma das semanas de implementação e, por último, as reflexões das semanas de trabalho individual. No segundo capítulo encontra-se um enquadramento teórico sobre as TIC, no geral, as TIC no Sistema Educativo (SE), as TIC na Educação Pré-Escolar e o papel do educador de infância enquanto utilizador das TIC. No terceiro capítulo, a aplicação digital *Skype* é apresentada e caracterizada, sendo descritos os procedimentos de criação de um perfil e os procedimentos para a realização de uma *videochamada* e as suas possibilidades pedagógicas no âmbito de uma aprendizagem colaborativa em contexto online. No quarto capítulo, é apresentada a questão-problema e os objetivos da investigação, bem como as opções metodológicas adotadas e os instrumentos e técnicas de recolha de dados. No quinto capítulo, encontra-se uma breve descrição do

colaborador neste estudo, o educador H. S. e o grupo da «Sala Amarela», o seu papel neste estudo e respetivo contributo na aprendizagem de índole colaborativa que se estabeleceu nos diferentes contextos educativos e, por último, realiza-se a apresentação, análise e tratamento de dados das intervenções com a aplicação digital *Skype*. No sexto capítulo é apresentada uma reflexão final sobre a investigação realizada, encontrando-se explícitas as principais conclusões, limitações e propostas de investigações futuras.

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO SUPERVISIONADAS

Neste capítulo encontram-se caracterizados, de forma sucinta, os contextos onde foi realizada a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE) e a Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico (PES1CEB), integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ambas as Práticas Supervisionadas decorreram no 2º ano do Mestrado. Deste modo, a PSEPE decorreu no 1º semestre, com a duração de 15 semanas compreendidas entre 26 de setembro de 2016 e 19 de janeiro de 2017. Já a PES1CEB decorreu no 2º semestre entre 1 de março e 15 de junho de 2016. As mesmas foram realizadas de forma individual. A PSEPE decorreu no Jardim de Infância da Quinta das Violetas pertencente ao Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva e a PES1CEB decorreu na EB1 da Quinta da Granja pertencente ao Agrupamento de Escolas Amato Lusitano. Estas práticas estruturaram-se em 2 semanas de observação do contexto e 6 semanas de implementação lecionadas com intervalo de uma semana.

Seguidamente são apresentadas a caracterização de cada uma das instituições onde decorreram as PES, através de uma descrição que envolve as seguintes dimensões: a caracterização da instituição; caracterização da sala; caracterização do grupo/da turma; atividades implementadas.

1.1. Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar (PSEPE)

A PSEPE decorreu no Jardim de Infância da Quinta das Violetas, Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, com o horário indicado na Tabela 1, distribuído por quatro manhãs e duas tardes. As crianças do grupo onde se realizou a investigação tinham idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. O grupo tinha um total de 22 crianças, dez do género feminino e doze do género masculino. Este grupo de crianças estava afeto à «Sala 3».

É importante salientar que no âmbito da PES foi realizada uma investigação que incidiu apenas ao nível da Educação Pré-Escolar. Por essa razão, em capítulos posteriores serão apresentados dados mais minuciosos e aprofundados relativos às sessões de intervenção prática.

Tabela 1: Horário da PSEPE

| Horário da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 2ª feira | 3ª feira | 4ª feira | 5ª feira |
| 09:00 – 12:30 PSEPE JI | 09:00 – 12:30 PSEPE JI | 09:00 – 13:00 PSEPE JI | 09:00 – 12:30 PSEPE JI |
| 17:30 – 18:30 PSEPE ESE | | | 13:30 – 16:00 PSEPE JI |

1.1.1. Caracterização da Instituição

O Jardim de Infância da Quinta das Violetas (Figura 1), pertencente ao Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, situa-se no distrito e concelho de Castelo Branco. Localiza-se no bairro da Quinta das Violetas que apresenta um nível socioeconómico médio/alto. Em frente à instituição estão situadas as residências de estudantes do Instituto Politécnico de Castelo Branco, na lateral esquerda encontra-se um parque infantil e na lateral direita situa-se um bairro residencial.

Ao cimo da rua encontra-se um dos bairros sociais da cidade. O Jardim de Infância da Quinta das Violetas fica a aproximadamente 5 minutos do Hospital Amato Lusitano e da Sede do Agrupamento de Escolas ao qual pertence.



Figura 1: Jardim de Infância da Quinta das Violetas

1.1.2. Espaços físicos e Recursos Materiais do JI

As instalações do JI da Quinta das Violetas possuem uma área total de 1130 m² distribuídos por um único piso, no qual se podem observar dois tipos de espaços distintos: o interior e o exterior.

O espaço exterior (Figura 2) destina-se, na sua maioria, à realização de atividades de caráter coletivo e encontra-se equipado com algum material de lazer (um escorrega, uns bancos e uma mesa de piquenique, uma estrutura didática), mostrando-se essencial para dar resposta às atividades associadas à necessidades de descoberta, exploração, criatividade, descontração, movimento e segurança.



Figura 2: Espaço exterior do JI

O espaço interior assume a sua importância pelo facto de proporcionar uma zona de interação entre todas as pessoas ligadas ao JI para que esta se torne um local seguro, agradável e acolhedor para as crianças.

A instituição possui um *hall* de entrada onde se encontram várias informações e trabalhos realizados pelas crianças. Nele encontra-se também a porta que dá acesso à secretaria que assume, igualmente, as funções de um gabinete das educadoras, da direção/coordenação e uma sala que serve de apoio para guardar materiais diversos.

O JI é composto por cinco salas de atividades numeradas de 1 a 5, sendo nestas que as crianças passam grande parte do seu dia, pois é nelas que são realizadas todas as atividades de caráter educativo, quer de forma individual quer em grupo. Relativamente ao interior das salas de atividades, as amplas portas de vidro, que dão acesso ao espaço exterior, permitem que exista bastante iluminação natural nas salas durante praticamente todo o dia. Estas portas apresentam-se munidas de estores, permitindo a proteção da luz solar e o escurecimento parcial ou total da sala, fator essencial para o uso de meios audiovisuais. Todas as salas apresentam um tom branco, quer nas paredes quer no teto, e a sua pavimentação é resistente, lavável, antiderrapante e pouco refletora do som. Desta forma é permitida a colocação de expositores e quadros nas paredes e todas elas possuem um lavatório inserido numa pequena bancada de forma a auxiliar a lavagem de mãos no decorrer de atividades em

que seja necessário. Em relação ao material pedagógico-didático e audiovisual é possível evidenciar que existem no JI e, separados pelas diferentes salas, uma grande diversidade de jogos: de construção, de manipulação/coordenação motora, de classificação, de encaixe, de regras, puzzles, dominós, entre outros. A literatura infantil ocupa um lugar de destaque neste JI, existindo diversos livros dos mais variados tipos e temáticas, como: didáticos, de manipulação, de contos tradicionais, de transmissão de valores, de lendas, de poesia, de fábulas, entre outros.

Em relação a recursos digitais, neste JI é muito escassa a existência de elementos de deste tipo, cingindo-se à existência de apenas um computador por sala de atividades, e à existência de um único projetor que se encontra localizado numa sala tem como uma das finalidades, a projeção de filmes.

1.1.3. Caracterização da «Sala 3»

A sala é de forma retangular. Assim que se abre a porta, encostada do lado esquerdo existe uma secretária (Figura 3) com um organizador de papéis onde a orientadora cooperante coloca, por exemplo, o caderno de registo diário das crianças e um organizador de canetas. Por cima desta secretária está um placard onde são colocadas informações importantes como avisos para os encarregados de educação, informações sobre as crianças, entre outras.

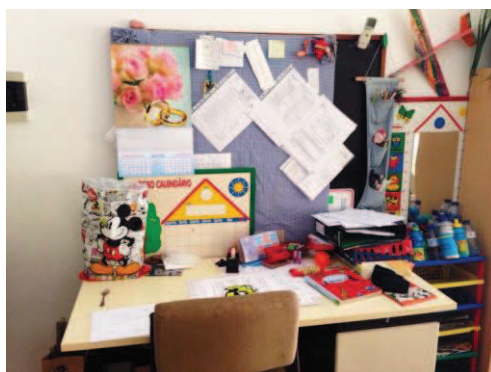


Figura 3: Secretária da Orientadora Cooperante

Seguidamente a essa secretária existe a estante onde se encontram as garrafas de água pertencentes às crianças e a estante destinada à arrumação dos materiais de Expressão Plástica.

Ao entrarmos na sala, do lado direito, encontramos o lavatório, uma mesa onde a orientadora cooperante e as auxiliares preparam materiais para as crianças e por trás dessa estão as estantes (Figura 4) com os dossiês dos registos de cada uma das crianças bem como os seus processos individuais e por último, jogos e materiais didáticos.



Figura 4: Estante de jogos e materiais didáticos

Em frente encontramos duas mesas: uma de grupo mais baixa (Figura 5) que é onde as crianças mais novas se sentam para elaborar as atividades e outra mais alta (Figura 6) adequada à elaboração de atividades por parte das crianças mais velhas.

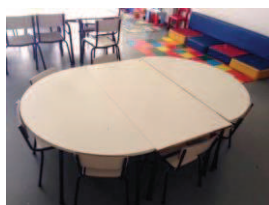


Figura 5: Mesa de grupo das crianças mais novas



Figura 6: Mesa de grupo das crianças mais velhas

Na parede oposta à da secretária da orientadora cooperante encontramos a zona do tapete (Figura 7) onde as crianças se sentam e se reúnem para falar (motivação) e ouvirem histórias, por exemplo. Ao lado encontra-se uma pequena mesa com o computador e logo a seguir, uma cómoda com cinco gavetões e um armário onde se guardam diversos materiais. Por cima estão *placards* (Figura 8) onde são expostos os trabalhos elaborados pelas crianças.



Figura 7: Zona do tapete

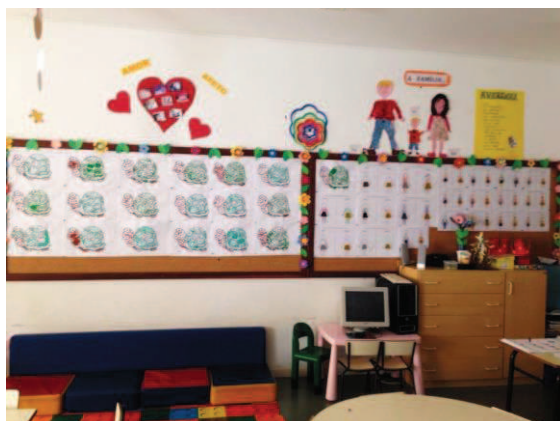


Figura 8: Placards para exposição de trabalhos

No fundo da sala encontra-se o «Cantinho da Garagem e da Casinha» (Figura 9), local onde existem elementos que constituem uma casa, como por exemplo, uma cozinha de brincar, uma cama, algumas bonecas, etc. Existe, também, o «Cantinho da Leitura» com uma estante com livros (Figura 10). Ao lado encontra-se um móvel repleto de jogos de vários tipos, o «Cantinho dos Jogos» (Figura 11).



Figura 9: Cantinho da Garagem e da Casinha

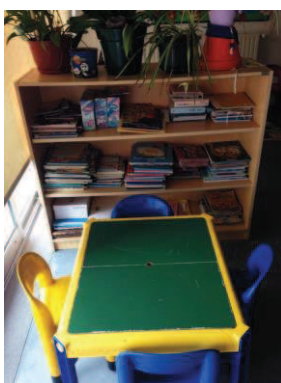


Figura 10: Cantinho da Leitura

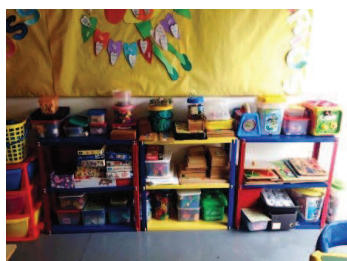


Figura 11: Cantinho dos Jogos

1.1.4. Caracterização do Grupo

Como já foi referido anteriormente, o grupo era constituído 22 crianças, 10 do género feminino e 12 do género masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. No momento, existiam sete crianças com 3 anos, oito com 4 anos e sete com 5 anos. Das 22 crianças, uma com 5 anos de idade, tinha Necessidades Educativas Especiais (NEE). A maioria das crianças já frequentava o JI no ano letivo anterior, mais precisamente 15 crianças já frequentavam a Sala 3 do JI da Quinta das Violetas e apenas 5 das mais novas frequentam o JI pela primeira vez.

Relativamente ao nível de desenvolvimento, as crianças apresentavam um bom desenvolvimento social, na medida em que tinham um bom relacionamento entre si. A orientadora cooperante também adotava estratégias para que estas se tornassem um pouco mais autónomas solicitando a sua ajuda e participação em algumas tarefas.

No que toca ao desenvolvimento cognitivo, as crianças, dada a diferença de idades existente, apresentavam, naturalmente, diferentes níveis no que toca às competências da língua portuguesa e da matemática, principalmente.

Na área da língua portuguesa, as crianças de 5 anos e algumas de 4 anos já conseguiam escrever o seu nome enquanto que as restantes, apesar de ainda não conseguirem escrever, já conseguiam fazer associações e identificações de letras e palavras.

Quanto à área da matemática, a heterogeneidade era notória, porque dada a grande disparidade relativamente às idades, existiam crianças com o raciocínio lógico bastante desenvolvido, que reconheciam os números sem grande dificuldade e sem necessitarem de muita orientação por parte da orientadora cooperante, ao invés de outras, sobretudo as mais novas, que necessitavam de um maior apoio.

A nível psicomotor, a grande maioria das crianças apresentavam algumas dificuldades no equilíbrio sob uma linha desenhada no chão e alguma descoordenação motora em atividades que envolviam a dança coletiva.

No geral, o grupo apresentava algumas dificuldades no cumprimento de regras, principalmente em saber ouvir o outro e em conseguir estar sentado corretamente no tapete durante alguns períodos de tempo mais longos.

1.1.5. Matriz Pedagógica e Programática

1.1.5.1. Fundamentos Didatológicos

Para todo o desenvolvimento da prática profissional foram consultados os Decretos-Lei de regulação (Lei nº 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 65/2015, Lei nº 5/97: Lei Quadro, Decreto-Lei nº 147/97, Despacho Conjunto nº

268/97: Instalações), o documento estruturante das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Projeto Educativo do Agrupamento.

Durante toda a prática esteve presente o princípio da interdisciplinaridade, que consiste na integração de todas as áreas de conteúdo.

1.1.5.2. Instrumentos de planificação

Analizados e interpretados alguns documentos estruturantes para planificações, foi adotada uma grelha, semanal e diária, apresentada pela Professora Supervisora da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

Eram elaboradas duas grelhas de planificação, a correspondente ao plano semanal, como se pode observar na Figura 12 e a grelha do plano diário que, por sua vez pode ser observada na Figura 13, nas quais estão representadas numerações que serão explicadas de seguida.

Este formulário, intitulado "PLANO SEMANAL", contém os seguintes elementos:

- 1. Campo para "Semana de" com uma linha para escrever o número da semana.
- 2. Campo para "Tema:" com uma linha para escrever o tema.
- 3. Campo "ÁREAS DE CONTEÚDO" (coluna esquerda da tabela).
- 4. Campo "CONTEÚDOS" (coluna central da tabela).
- 5. Campo "OBJETIVOS" (coluna direita da tabela).

| ÁREAS DE CONTEÚDO | CONTEÚDOS | OBJETIVOS |
|-------------------|-----------|-----------|
| | | |

Figura 12: Exemplo de grelha semanal

Este formulário, intitulado "PLANO DIÁRIO", contém os seguintes elementos:

- 1. Campo para o dia da semana.
- 2. Campo para "Tema:" com uma linha para escrever o tema.
- 3. Campo "ÁREAS DE CONTEÚDO" (coluna esquerda da tabela).
- 4. Campo "CONTEÚDOS" (coluna central da tabela).
- 5. Campo "ATIVIDADES" (coluna direita da tabela).
- 8. Campo "Materiais:" com uma linha para escrever os materiais.
- 9. Campo "Estratégias:" com uma linha para escrever as estratégias.

| ÁREAS DE CONTEÚDO | CONTEÚDOS | ATIVIDADES |
|-------------------|-----------|------------|
| | | |

Figura 13: Exemplo de grelha diária

1. Calendarização

Na área 1, constava a calendarização da PSEPE. Estes constituintes constavam das duas grelhas de planificação, na semanal estava presente a data de início e término da semana de implementação, e na diária estava apenas a indicação do dia.

2. Tema

Na área 2, e comum às duas planificações estava a identificação do tema. Sendo este formulado segundo as indicações da orientadora cooperante, a partir da qual eram formuladas e desenvolvidas as atividades.

3. Áreas de conteúdo

Comum às duas planificações, quer semanal quer diária, encontravam-se apresentadas as áreas de conteúdo descritas nas OCEPE, sendo elas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação subdividida em diversos domínios (Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática) e, por último, a Área do Conhecimento do Mundo.

As OCEPE consideram a área de Formação Pessoal e Social como uma área transversal porque se encontra presente em todo o trabalho educativo desenvolvido no JI. A mesma assenta no reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia.

A área de Expressão e Comunicação é a única em que é possível distinguir diferentes domínios que estão relacionados entre si. É considerada uma área básica, uma vez que incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, igualmente, para continuar a aprender ao longo da vida.

Por fim, a Área de Conhecimento do Mundo tem como intuito o desenvolvimento da criança através da interação com o mundo que a rodeia. Esta área ‘serve-se’ da curiosidade natural inerente à criança, sensibilizando-as às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas, tal como é referido nas OCEPE (2017), “(...) a abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente (...)” (85).

4. Conteúdos

Neste campo eram indicados os conteúdos gerais a explorar durante a semana. Este ponto permitia uma análise mais rápida das grelhas para a elaboração das grelhas de planificação diárias.

5. Objetivos

Neste ponto eram definidos e descritos os objetivos gerais que se pretendia que a criança atingisse de acordo com as diferentes Áreas de Conteúdo. Os mesmos eram definidos por cada atividade, podendo uma atividade ter mais do que um objetivo associado.

6. Conteúdos Específicos

Tendo por base os conteúdos gerais definidos e descritos na grelha de planificação semanal, neste ponto esmiuçava-se o conteúdo geral em conteúdos mais específicos relacionando-os com as atividades e temas referenciados.

7. Atividades

Nesta área era descrita uma sequência linear e temporal de todas as atividades a realizar ao longo do dia, com uma breve descrição.

8. Materiais

Lista de materiais utilizados nas atividades, o que permitia uma melhor organização na hora da implementação da(s) atividade(s).

9. Estratégias

Descrição de todos os procedimentos de realização do conjunto de atividades proposto. Estas eram definidas de acordo com as características do grupo.

1.1.6. Implementação

A Tabela 2 apresenta, de forma sumária, o cronograma respeitante às semanas de implementação no âmbito da PSEPE.

Tabela 2: Cronograma das semanas de implementação da PSEPE

| | |
|---|--|
| 1ª semana: 26 a 29 de setembro de 2016 | 9ª semana: 21 a 24 de novembro de 2016 |
| 2ª semana: 03 a 06 de outubro de 2016 | 10ª semana: 28 a 30 de novembro de 2016 |
| 3ª semana: 10 a 13 de outubro de 2016 | 11ª semana: 05 a 07 de dezembro de 2016 |
| 4ª semana: 17 a 20 de outubro de 2016 | 12ª semana: 12 a 15 de dezembro de 2016 |
| 5ª semana: 24 a 27 de outubro de 2016 | 13ª semana: 02 a 05 de janeiro de 2017 |
| 6ª semana: 31/out a 03 de novembro de 2016 | 14ª semana: 09 a 12 de janeiro de 2017 |
| 7ª semana: 07 a 10 de novembro de 2016 | 15ª semana: 16 a 19 de janeiro de 2017 |
| 8ª semana: 14 a 17 de novembro de 2016 | |
| Legenda: | |
| - Semana de organização da PSEPE | |
| - Semana de observação | |
| - Semana da investigadora | |
| - Semana da orientadora cooperante | |

1.1.6.1. Semanas de Observação na PSEPE

As semanas de observação iniciaram-se em outubro de 2016. Tendo a primeira semana de observação decorrido de 3 a 6 de outubro de 2016 e a segunda semana de 10 a 13 de outubro de 2016. Foi um período essencial para poder observar a metodologia de trabalho da instituição, a dinâmica do grupo, as rotinas e os momentos diários, as capacidades das crianças e as estratégias metodológicas adotadas pela orientadora cooperante. À medida que observava o trabalho desenvolvido com o grupo, fui-me apercebendo, no decorrer dos dias, de alguns aspetos aos quais era dada bastante importância. Eram bastante privilegiados o desenvolvimento da independência e da autonomia, a importância dada a um momento de conversa, à importância conferida ao contacto com o meio exterior e a importância dada à brincadeira. O tema desenvolvido durante estas duas semanas foi o Outono. Foram exploradas diversas características do Outono como as condições atmosféricas, a folhagem das árvores, o vestuário adequado a esta estação do ano, entre outras.

1.1.6.2. Semanas de Implementação Individual

Uma vez que a investigação foi realizada no âmbito da PSEPE, neste ponto (1.1.6.2.) encontra-se uma súmula geral do trabalho realizado, sendo colmatada a ausência das tabelas das semanas de implementação individual no capítulo V deste relatório.

Assim, como se pode observar na Tabela 3, abaixo apresentada, durante as semanas de implementação individual foram abordados diversos temas, tais como: os 5 sentidos; os frutos do outono; o Natal; os três Reis Magos e o inverno.

Tabela 3: Temas das implementações individuais

| Calendarização | | | Tema | Conteúdos |
|------------------|-------------------------------------|--------------------------------|---------------------|--------------------------------------|
| Semanas da PSEPE | Semanas de Implementação Individual | Datas | | |
| 5ª Semana | 1ª Semana | de 24 a 27 de outubro de 2016 | Os 5 Sentidos | O sentido da visão |
| | | | | O sentido do tato |
| | | | | O sentido da audição |
| | | | | O sentido do olfato |
| 7ª Semana | 2ª Semana | de 07 a 10 de novembro de 2016 | Os frutos do outono | A romã e o marmelo |
| | | | | A maçã e a pêra |
| | | | | A castanha |
| 9ª Semana | 3ª Semana | de 21 a 24 de novembro de 2016 | O Natal | O nascimento de Jesus |
| | | | | Os anjos |
| | | | | O presépio |
| | | | | Os doces tradicionais |
| 11ª Semana | 4ª Semana | de 05 a 07 de dezembro de 2016 | O Natal | O Pai Natal |
| | | | | As botas de Natal |
| | | | | A árvore de Natal |
| 13ª Semana | 5ª Semana | de 04 a 06 de janeiro de 2016 | Os três Reis Magos | A lenda dos Reis Magos |
| | | | | A lenda do Bolo-Rei |
| | | | | O Dia de Reis |
| 15ª Semana | 6ª Semana | de 16 a 19 de janeiro de 2016 | O inverno | As características da estação do ano |

- **Reflexão Geral da PSEPE**

Durante todo este tempo tive oportunidade de realizar e dinamizar atividades e de vivenciar experiências únicas e diferentes que me fizeram crescer enquanto futura profissional, e que, certamente, me ajudarão na melhoria da minha conduta durante toda a minha vida profissional.

Iniciei a minha intervenção com uma ideia já formada do grupo de crianças com o qual estabeleci, desde início, uma estreita e boa relação, pois senti-me bem acolhida e integrada.

Ao longo da minha intervenção, procurei diversificar no tipo de atividades, no entanto, e pelo simples facto de me encontrar a realizar o estágio sozinha, não tinha aquele apoio como as colegas que se encontravam em «par pedagógico». Esta foi a principal limitação que senti, e que se notou desde início, porque todos sabem que

trabalhar sozinha, ou ter outra pessoa connosco e na mesma situação que nós, é bastante diferente.

Um aspeto positivo a salientar foi o apoio incondicional demonstrado pela orientadora cooperante ao longo de todo o tempo de estágio. Neste momento não é apresentada sob a forma de Apêndice qualquer uma das planificações que foram elaboradas. A sua apresentação será feita no capítulo onde são apresentadas, caracterizadas e exploradas as sessões de intervenção prática em que ocorreu a investigação.

1.2. Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico (PES1CEB)

A PES1CEB decorreu no 1º ano de escolaridade, na EB1 da Quinta da Granja, pertencente ao Agrupamento de Escolas Amato Lusitano em Castelo Branco, com o horário apresentado na Tabela 4. A turma era constituída por um total de 29 alunos, 14 do género feminino e 15 do género masculino.

Neste subcapítulo consta a caracterização da instituição, a caracterização do espaço físico da sala de aula, a caracterização da turma onde decorreu a PES, os fundamentos didatológicos, as implementações individuais, acompanhadas com a respetiva reflexão semanal, escrita no término de cada semana de implementação.

Tabela 4: Horário da PES1CEB

| Horário da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| 3ª feira | 4ª feira | 5ª feira | 6ª feira |
| 09:00 – 12:30 PES EB1 | 09:00 – 12:30 PES EB1 | 09:00 – 12:30 PES EB1 | 12:00 – 13:00 PES ESE |
| 14:00 – 16:00 PES EB1 | 14:00 – 16:00 PES EB1 | 14:00 – 16:00 PES EB1 | |

1.2.1. Caracterização da Instituição

“O futuro em construção”.

(Lema do Agrupamento de Escolas Amato Lusitano)

O Agrupamento de Escolas Amato Lusitano (Figura 14) visa “(...) promover o sucesso individual dos alunos, favorecer a aquisição de sólidas bases científicas com vista ao prosseguimento de estudos e oferecer percursos formativos diversificados (...)” (PEA, p. 4). É um agrupamento que se pauta pelos valores de cidadania, respeito pela diversidade, solidariedade, profissionalismo, disciplina, respeito mútuo e espírito de pertença ao agrupamento.



Figura 14: Logótipo do Agrupamento de Escolas Amato Lusitano

Assim, do atual mega-agrupamento fazem parte 5 escolas, entre as quais a EBI João Roiz, a EB1 da Quinta da Granja, a EB1/JI do Valongo, a EB1 dos Cebolais de Cima e a EB1 do Retaxo. Este agrupamento tem como sede a Escola Secundária Amato Lusitano.

Como já foi referido, a Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico (EB1) Quinta da Granja é uma das escolas integradas no agrupamento desde o ano letivo 2014/2015.

A escola situa-se na cidade de Castelo Branco, na Rua Dr. Henrique Carvalhão, sendo a área envolvente à escola predominantemente habitacional e comercial. Ao seu redor existem, maioritariamente, prédios e algumas vivendas, nas imediações localiza-se, também, o quartel da Guarda Nacional Republicana.

O edifício foi inaugurado em 1993, pelo, na altura, primeiro-ministro Aníbal Cavaco Silva e já possui uma estrutura adaptada a alunos com deficiência motora, sendo um ponto forte descrito no Projeto Educativo do Agrupamento Amato Lusitano, a inclusão. A Figura 15 apresenta a localização da EB1 da Quinta da Granja.



Figura 15: Localização da EB1 da Quinta da Granja

1.2.2. Espaços físicos e Recursos Materiais da EB1

Ao nível da sua estrutura, a EB1 da Quinta da Granja (Figura 16) é um edifício recente que possui 3 pisos: possuindo 5 salas de aula em que, na altura, uma delas não se encontrava ocupada por nenhuma turma; um ginásio; uma biblioteca escolar, que como refere o PEA é parte integrante do processo educativo; um pátio coberto; um refeitório; casas de banho diferenciadas por género e por alunos e docentes/não docentes; uma copa (minibar); um gabinete de direção, uma sala para os funcionários e uma sala de professores. A interligar todas estas áreas de acesso estava o *hall*, um espaço amplo onde os alunos podiam permanecer em dias com condições atmosféricas adversas.

A nível tecnológico, nesta escola nem todas as salas se encontravam equipadas com quadros interativos, e muitas vezes quando os tinham, não funcionavam. Cada uma das salas possui um quadro de ardósia e um computador fixo ligado a um projetor que era utilizado sempre que necessário.



Figura 16: Fachada principal da EB1 da Quinta da Granja

1.2.3. Caracterização da Sala de Aula

A sala de aula do 1ºB apresentava uma dimensão adequada, uma grande fonte de luminosidade natural, contribuindo, assim, para um ambiente harmonioso para os alunos. A disposição geral das mesas é em forma de «U» com 6 mesas no centro. Contudo, a disposição dos alunos pelos lugares sofria alterações constantes devido ao comportamento e de acordo com o que a orientadora cooperante pensava ser mais produtivo para a aprendizagem dos mesmos.

Na sala existiam, ainda, placares onde eram afixados trabalhos, dois armários, num deles encontravam-se os dossiês, um por aluno, que formavam uma compilação de todos os trabalhos realizados ao longo do ano letivo. O outro servia para guardar vários materiais escolares como folhas, colas, plasticinas, entre outros.

Em relação a recursos digitais, a sala continha um quadro interativo que não era devidamente utilizado devido à falta de caneta compatível, mas quando era utilizado o computador, devido à sua cor, o mesmo servia de suporte branco para a projeção que era feita com recurso a um projetor portátil. Esta era uma estratégia bastante utilizada pela orientadora cooperante que, tal como refere o PEDCA (Plano de Estudo e Desenvolvimento Curricular do Agrupamento), procurava sempre utilizar estratégias de ensino que se traduzissem por uma maior eficácia da aprendizagem dos alunos.

1.2.4. Caracterização da Turma

A turma em que me encontrei a desenvolver a PES era a turma B do 1º ano de escolaridade. Tal como já foi referido anteriormente, a mesma era constituída por 29 alunos, 14 do género feminino e 15 do género masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Na turma não existia nenhum aluno com NEE nem nenhum aluno repetente, no entanto havia um aluno que se encontrava matriculado no 2º ano de escolaridade, mas, devido às dificuldades sentidas pelo mesmo, chegou-se a acordo entre a professora titular e os encarregados de educação que seria mais benéfico para ele estar integrado, novamente, numa turma de 1º ano.

A nível cognitivo, tratando-se de uma turma muito heterogénea, a maioria dos alunos adquiria os conhecimentos pretendidos com alguma facilidade, encontrando-se num nível satisfatório, tendo havido progressos em grande parte dos alunos. Contudo, existiam quatro alunos que apresentavam níveis de aproveitamento mais baixos e que demonstravam muitas dificuldades e alguns chegavam a ser mais morosos, mas acabavam por concluir o pretendido.

Quanto ao meio social, tendo já referido que se tratava de uma turma heterogénea, a maioria dos alunos pertencia a famílias bem estruturadas. Contudo, existiam casos em que isso não se verificava.

Relativamente ao comportamento global da turma, o mesmo encontrava-se num nível satisfatório. No entanto, havia elementos um pouco perturbadores que se distraíam não só a si próprios como os restantes colegas.

Como mencionado anteriormente, ainda não existiam casos de alunos com NEE, contudo existiam dois alunos que se encontravam a ser seguidos na Consulta de Psicologia e três alunos na Terapia da Fala no Hospital Amato Lusitano. Dois destes alunos possuíam relatórios psicológicos e se houvesse uma persistência das dificuldades apresentadas poderiam vir a ser sinalizados e, por conseguinte, integrados na Educação Especial, a qual possui um núcleo que "(...) embora integrado no departamento de expressões físicas e artísticas, constitui-se com um serviço especializado, dirigido a todos os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente." (PEA, p. 8).

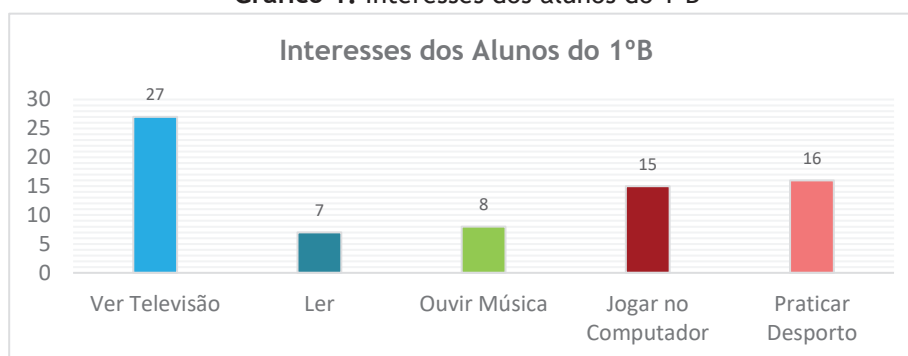
Existiam, ainda, alguns alunos que revelavam grandes défices de atenção/concentração, outros que revelavam uma grande instabilidade emocional, o que influenciava o seu comportamento em contexto de sala de aula e simultaneamente o processo de aquisição de competências escolares.

Pelo que pude observar, era notória a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, através do auxílio prestado na realização dos trabalhos de casa e da preocupação que demonstravam relativamente ao comportamento do seu educando. Todos os alunos, salvo raras exceções, realizavam os trabalhos de casa, refletindo assim o interesse pela parte dos encarregados de educação.

Com base nas fichas de caracterização da turma observei que no que toca às áreas curriculares, grande parte dos alunos elegeu como favorita, a área do Estudo do Meio, ao invés do que ocorre com a Matemática, que é sempre apresentada com alguma conotação negativa na opinião da maioria dos alunos.

Outro dado que consegui obter através das fichas de caracterização da turma foi relativamente aos interesses dos alunos, no sentido de saber que atividades gostavam mais de realizar quando se encontram fora do espaço escolar. Deste modo, no Gráfico 1, pode-se observar como atividades de eleição: ver televisão; ler; ouvir música; jogar no computador; praticar desporto. Como é observável existe um número significativo de alunos que prefere ver televisão e uma minoria que gosta de ler, é um aspeto que tem tendência a aumentar a cada dia uma vez que as TIC estão cada vez mais presentes na vida das crianças.

Gráfico 1: Interesses dos alunos do 1ºB



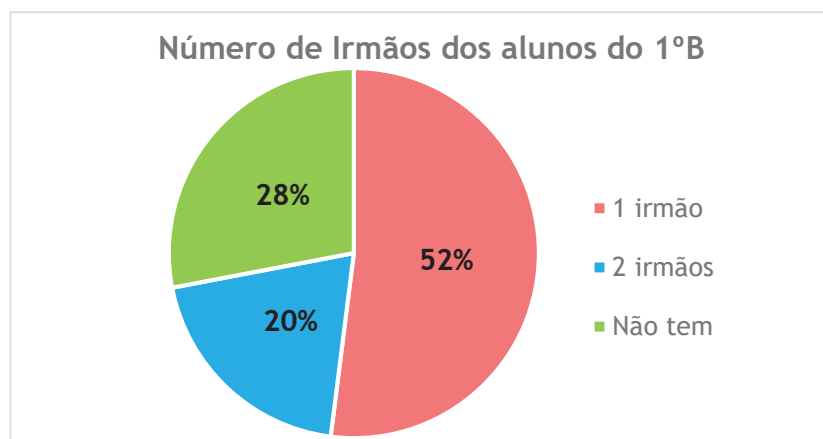
Em relação à área de residência, todos os alunos residiam na área habitacional da cidade, deslocando-se por transporte próprio ou a pé.

Outros fatores que são considerados importantes para o desempenho dos alunos correspondem à sua situação familiar e à sua situação económica. A turma caracterizava-se por, na sua maioria, os pais se encontrarem empregados, sendo raras as situações de desemprego. Quanto às habilitações académicas dos pais, e de acordo

com as funções que desempenhavam, verificou-se que muitos frequentaram o Ensino Superior.

No Gráfico 2, é apresentado o número de irmãos de cada aluno. Como é possível observar, existia um número significativo de alunos com apenas 1 irmão, em que na maior parte dos casos os irmãos eram mais velhos que os alunos da turma.

Gráfico 2: Percentagem do número de irmãos dos alunos do 1ºB



Na Tabela 5 encontra-se apresentado o horário dos alunos do 1º B. Através da observação do horário é notória a discrepância que existia entre o número de horas dedicado às áreas de Português e Matemática em relação às restantes. Isto acontecia porque "(...) foram identificadas como as Áreas Curriculares Disciplinares a privilegiar na formação dos alunos." (PEDCA, p. 5).

Em relação às Atividades de Enriquecimento Curricular, estas permitem "(...) desenvolver atividades educativas e concorrem a par das atividades letivas para a formação académica, pessoal e social dos alunos." (PEA, p. 8)

Tabela 5: Horário dos alunos do 1ºB

| 🕒 | 2ª feira | 3ª feira | 4ª feira | 5ª feira | 6ª feira |
|---------------|-----------------------------|----------------|---------------------|-----------------------------|-----------------|
| 09:00 - 10:30 | Português | Estudo do Meio | Matemática | Português | Matemática |
| 10:30 - 11:00 | <i>Intervalo da manhã</i> | | | | |
| 11:00 - 12:30 | Matemática | Matemática | Português | Estudo do Meio | Português |
| 12:30 - 14:00 | <i>Hora de almoço</i> | | | | |
| 14:00 - 15:00 | Expressões | Português | Expressões | Matemática | Apoio Ao Estudo |
| 15:00 - 16:00 | Apoio Ao Estudo | | Oferta Complementar | | Expressões |
| 16:00 - 16:30 | <i>Intervalo da tarde</i> | | | | |
| 16:30 - 17:30 | Atividade Física Desportiva | Música | Música | Atividade Física Desportiva | Inglês |

1.2.5. Matriz Pedagógica e Programática

1.2.5.1. Fundamentos Didatológicos

Todo o desenvolvimento da PES1CEB teve como base a elaboração de Unidades Didáticas que possuíam na sua estrutura uma pequena introdução onde era apresentado e justificado o tema e elemento integrador. Encontravam-se ainda definidos e descritos os conteúdos a abordar, uma fundamentação teórica e o enquadramento de aplicação da matriz.

O princípio base do desenvolvimento destas Unidades Didáticas era a interdisciplinaridade. As mesmas traduziam-se em guiões de aprendizagem fornecidos aos alunos.

Na PES1CEB foram levadas em conta três capacidades fundamentais de um bom professor. As mesmas concernem à capacidade de comunicação, ao rigor científico e uma boa capacidade de didatização. Motivar os alunos a aprender é, hoje em dia, um grande desafio e uma grande importância para os professores. Deste modo, durante a PES1CEB foi tido em atenção o desenvolvimento de todas estas capacidades.

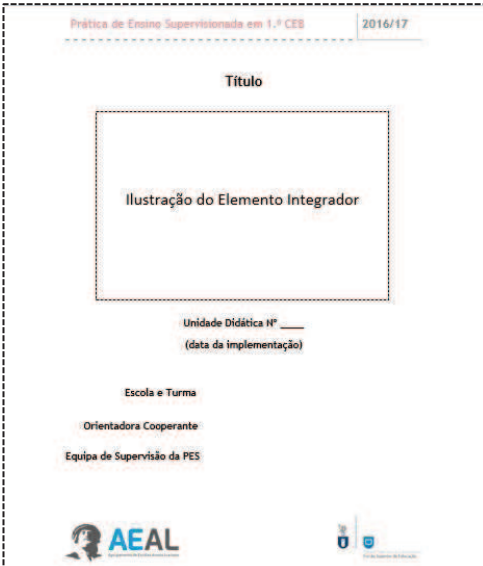
Tentei sempre que a minha prática se baseasse num modelo sociocrítico com um currículo mais próximo dos alunos, como defende Ochs (1974), em que os alunos detêm um papel ativo, com aplicação de atividades em grupo variadas, fazendo-me socorrer das conceções e experiências dos alunos, com uma estreita ligação com a sociedade. Ainda assim, apesar da defesa de um modelo sociocrítico, sendo o contexto de ano de escolaridade que é, dei igual importância a uma transmissão de conhecimentos bastante expositiva, na medida em que é necessário nortear os alunos no desenvolvimento da consciência fonológica e da escrita, não considerando uma abordagem estritamente tecnicista, pois tento estabelecer uma ligação com o mundo valorizando o 'porquê?' e o 'para quê?'.

A relação professor-aluno é essencial e nos primeiros anos de escolaridade considero que sejam bem definidos e clarificados o papel que cada um dos intervenientes assume. No entanto, o professor deve ter em atenção que, a nível do seu desenvolvimento, os alunos se encontram numa fase importante e, assim, deve ser adotada uma postura, por parte do professor, que ajude os alunos a uma melhor adaptação às novas rotinas, mas, que ao mesmo tempo, mostre a necessidade de disciplina e respeito entre ambas as partes.

1.2.5.2. Instrumentos de Planificação

Quanto aos instrumentos de planificação, as Figuras 17, 18, 19 e 20 apresentam a matriz preenchida nas implementações semanais. Esta matriz constava da Unidade Didática que, como já foi mencionado, apresentava uma estrutura de uma pequena introdução, matriz de planificação e anexos (guião de aprendizagem e reflexão semanal).

Para o efeito segue a exemplificação de todos os elementos relativos à elaboração de uma unidade didática. Na figura 17 consta a capa da unidade didática que define o título da mesma, apresenta uma ilustração do elemento integrador e todos os elementos de identificação (data da implementação, a escola e a turma, a orientadora cooperante e todos os elementos da equipa de supervisão da PES).



Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB 2016/17

Título

Ilustração do Elemento Integrador

Unidade Didática Nº ____
(data da implementação)

Escola e Turma

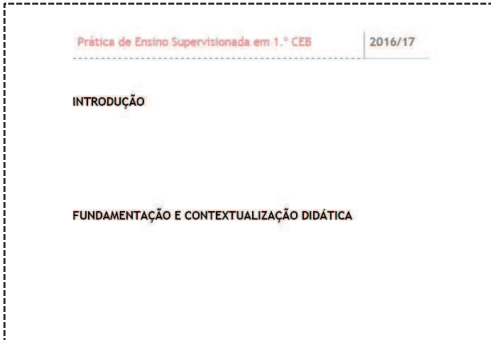
Orientadora Cooperante

Equipa de Supervisão da PES

AEAL

Figura 17: Capa da unidade didática

Na figura 18 apresenta-se o espaço para a elaboração de uma pequena introdução que descreve o tema, o elemento integrador selecionado e a organização da respetiva unidade didática. Após esta etapa, era escrita a fundamentação e contextualização didática, onde se encontram descritos os conteúdos de cada área curricular e as metodologias utilizadas.



Prática de Ensino Supervisionada em 1.º CEB 2016/17

INTRODUÇÃO

FUNDAMENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DIDÁTICA

Figura 18: Introdução e contextualização didática

Na Figura 19 constam os seguintes elementos: sequenciação do conteúdo programático por áreas curriculares, onde constavam as tabelas de preenchimento de blocos/domínios, conteúdos, objetivos, descritores de desempenho, atitude e valores e, por fim, a avaliação.

| PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA | | | | | | |
|--|-----------|-----------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------|
| Seleção do conteúdo programático | | | | | | |
| Sequenciação do conteúdo programático por áreas curriculares | | | | | | |
| ESTUDO DO METO | | | | | | |
| BLOCOS | CONTEUDOS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | DESCRIPTORES DE DESEMPENHO | ATTITUDES, VALORES E NÓRMAS | AVALIÇÃO | |
| | | | | | | |
| PORTUGUÉS | | | | | | |
| DOMÍNIOS | CONTEUDOS | METAS CURRICULARES | | ATTITUDES, VALORES E NÓRMAS | AVALIÇÃO | |
| | | OBJETIVOS | DESCRIPTORES DE DESEMPENHO | | | |
| | | | | | | |
| MATEMÁTICA | | | | | | |
| DOMÍNIOS | CONTEUDOS | METAS CURRICULARES | | ATTITUDES, VALORES E NÓRMAS | AVALIÇÃO | |
| | | OBJETIVOS | DESCRIPTORES DE DESEMPENHO | | | |
| | | | | | | |
| EXPRESSIONES | | | | | | |
| ÁREA CURRICULAR | BLOCOS | CONTEUDOS | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | DESCRIPTORES DE DESEMPENHO | ATTITUDES, VALORES E NÓRMAS | AVALIÇÃO |
| | | | | | | |

Figura 19: Sequenciação do conteúdo programático por áreas curriculares

Por fim, na Figura 20 são descritos os elementos de integração didática (tema integrador, vocabulário, elemento integrador, recursos e princípios de avaliação) e o roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem – guiões de aula (identificação por dias, sumário, descrição breve das atividades [área principal, tipologia, metodologia, duração e avaliação] e procedimentos de execução).

| ELEMENTOS DE INTEGRAÇÃO DIDÁTICA | |
|--|---------------------------|
| Tema Integrador e vocabulário: | Recursos: |
| Vocabulário: | |
| Elemento Integrador: | |
| Princípios de avaliação | |
| ROTEIRO DOS PERCURSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM | |
| Guiões de Aula | |
| AULA _____ | DD / MM / AAAA |
| (dia da semana) | |
| SUMÁRIO | |
| Título da Atividade | Procedimentos de Execução |
| Áreas Transversais: | |
| Área Principal: | |
| Tipologia: | |
| Metodologia: | |
| Duração: | |
| Avaliação: | |

Figura 20: Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem - guião de aula.

1.2.6. Implementação

A Tabela 6 apresenta, de forma sumária, o cronograma respeitante às semanas de implementação no âmbito da PES1CEB

Tabela 6: Cronograma das semanas de implementação da PES1CEB

| | |
|--|--|
| 1ª semana: 20 a 24 de fevereiro de 2017 | 9ª semana: 03 e 04 de maio de 2017 |
| 2ª semana: 01 e 02 de março de 2017 | 10ª semana: 09 a 11 de maio de 2017 |
| 3ª semana: 07 a 09 de março de 2017 | 11ª semana: 16 a 18 de maio de 2017 |
| 4ª semana: 14 a 16 de março de 2017 | 12ª semana: 23 a 25 de maio de 2017 |
| 5ª semana: 21 a 23 de março de 2017 | 13ª semana: 31 de maio a 02/jun de 2017 |
| 6ª semana: 28 a 30 de março de 2017 | 14ª semana: 06 a 08 de junho de 2017 |
| 7ª semana: 04 a 06 de abril de 2017 | 15ª semana: 13 e 14 de junho de 2017 |
| 8ª semana: 26 e 27 de abril de 2017 | |
| Legenda: | |
| - Semana de organização da PES1CEB | |
| - Semana de observação | |
| - Semana da investigadora | |
| - Semana da orientadora cooperante | |

1.2.6.1. Semanas de Observação na PES1CEB

As duas semanas de observação ocorreram entre 1 e 2 de março de 2017 e de 7 a 9 de março de 2017. Durante estas duas semanas tive o primeiro contacto com o agrupamento, com a instituição, bem como com a orientadora cooperante e a turma do 1º B. Foi neste período que comecei a delinear estratégias de implementação com base nas observações realizadas.

- **Reflexão das Observações na PES1CEB**

Neste período de tempo tive a oportunidade de observar não só a rotina diária da turma, como a metodologia de trabalho da escola, as atividades que e como eram desenvolvidas, algumas rotinas entre muitos outros aspetos. Notei que iria ser um grupo bastante desafiador e que me iria “dar bastante trabalho”, na medida em que iria ter de saber gerir a aula tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Relativamente ao desenvolvimento da autonomia, este foi-me possível observar quando a orientadora cooperante pedia aos alunos que resolvessem os exercícios de

forma individual e no fim corrigir-se-ia no quadro, em conjunto, e dessa forma os alunos poderiam confrontar a sua solução com a correção realizada no quadro, permitindo que estes conseguissem corrigir os seus próprios erros caso fosse necessário.

Quanto às áreas curriculares, também pude observar aspetos bastante interessantes.

Na área do Português, a metodologia adotada pela orientadora cooperante para o ensino da leitura e da escrita era uma metodologia interativa, isto é, tanto usava a metodologia ascendente (letra – palavra – frase – texto) como a metodologia descendente (texto – frase – palavra – letra). Reparei, também, que os alunos apesar de ser a primeira vez que aprendiam determinada letra, muitos deles já a sabiam reconhecer e até desenhar pois já possuíam uma boa familiarização com o código alfabético.

Na área da Matemática notei que a instrução direta era, em grande parte, realizada com recurso a objetos físicos, permitindo a sua observação e manipulação uma vez que naquela faixa etária a capacidade de abstração é bastante reduzida.

A área do Estudo do Meio foi notoriamente a área em que os alunos se sentiam “mais à vontade” uma vez que todos os conceitos abordados eram, em grande parte, do seu conhecimento devido às experiências do seu quotidiano e o facto de serem de conhecimento geral promovia uma maior motivação por parte dos alunos em querer participar e intervir nas atividades.

Tal como na Educação Pré-Escolar, também no 1ºCEB foi notório que o recurso à projeção do manual através do computador permitiu aos alunos acompanhar a instrução direta de forma mais motivadora, sentindo-se que a resolução das tarefas propostas era feita de forma mais orientada.

1.2.6.2. Semanas de Implementação Individual

O período de implementação de semanas individuais foi no total de 6 semanas e foram realizadas de acordo com a modalidade de unidades didáticas apresentada anteriormente.

No seguimento serão apresentadas tabelas com os elementos das matrizes de planificação das unidades didáticas, bem como uma breve reflexão semanal.

1.2.6.2.1. 1ª Semana de Implementação Individual: 14 a 16 de março de 2017

Tabela 7: 1ª Semana de implementação individual no âmbito da PES1CEB

| | |
|---|--|
| Título | “A casa da Avó Julieta” |
| Tema | A casa |
| Elemento integrador | O elemento integrador é uma casa construída em lego e através dela poderei abordar a letra «j» na área do Português, o algoritmo da adição na área da Matemática e no âmbito do Estudo do Meio permite-me abordar os conceitos de planificação e divisão de uma casa. |
| Sumários | |
| 14 de março de 2017 (terça-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • A letra «j» minúscula. • Os vários objectos dos diferentes espaços da casa. • O algoritmo da adição. • Resolução de 4 desafios do Guião de Aprendizagem |
| 15 de março de 2017 (quarta-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • A letra «J» maiúscula. • Os números até 40. • Construção de uma casa através de uma planificação em papel. • Realização da prenda para o Dia do Pai. • Resolução de 2 desafios do Guião de Aprendizagem. |
| 16 de março de 2017 (quinta-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • Os padrões ortográficos «ge» e «gi». • Os números até 50. • Resolução de 2 desafios do Guião de Aprendizagem. • Realização de um <i>Quiz</i> (atividade inspirada na aplicação <i>Kahoot</i>). • Preenchimento de uma tabela de autoavaliação presente no Guião de Aprendizagem. |

Reflexão Semanal

Sendo esta a primeira semana de implementação a estruturação da Unidade Didática foi bastante difícil, devido à falta de prática.

Esta semana teve como tema integrador «A Casa», o mesmo estava incluído na área curriculares de Estudo do Meio e como forma de criar uma relação de interdisciplinaridade, construí uma casa em lego como elemento integrador: A Casa da Avó Julieta. Tendo em conta a implementação das atividades, é-me possível afirmar ter conseguido interligar todas as áreas curriculares da forma mais correta através do elemento integrador escolhido.

Em relação aos pontos que considero fortes da minha semana, penso que durante a minha intervenção geri bem o tempo estipulado para a realização das atividades, estabeleci uma boa relação com os alunos, os alunos demonstraram motivação na realização das atividades e considero que as mesmas foram diversificadas tendo em conta os conteúdos abordados.

Quanto a oportunidades que devo aproveitar para melhorar a minha prática salientam-se a facilidade que tenho na criação de novos desafios e na capacidade de improvisação que consigo demonstrar quando é necessário. Deste modo, na próxima semana de intervenção, demonstrarei essa mesma capacidade quando necessário.

Em relação aos aspetos mais negativos da minha prática, os que se salientam dizem respeito à colocação da voz, uma vez que a esforcei demasiado verificou-se uma rouquidão nos dias seguintes (4^a e 5^a), impossibilitando uma intervenção eficaz, tendo de recorrer muita vez ao apoio da orientadora cooperante, à estruturação da planificação da Unidade Didática, mais propriamente a realização dos procedimentos de execução de cada uma das atividades, à instrução direta em que algumas vezes recorri ao manual para abordar um novo conteúdo a trabalhar e à distração por parte de alguns alunos que demonstram alguma facilidade na realização dos desafios e que depois da realização ficam um tempo sem nada para fazer enquanto os colegas realizam as atividades propostas.

Os aspetos que podem ameaçar a minha prática, isto é, condicionar a minha prática podem ser o facto de se tratar de uma turma grande, composta por 29 alunos, sabendo que com idades tão baixas o número de alunos não deveria ser tão grande. Outro aspeto que pode comprometer a minha prática é a falha de algum recurso tecnológico (videoprojetor falhar, falha de internet...) e, por último, o comportamento dos alunos, que por vezes não é o melhor e que me obriga a parar a aula constantemente.

Para melhorar estes aspetos, numa próxima unidade didática, vou apostar na simplicidade, tentando promover um bom clima na sala que seja propício à aprendizagem, evitando que os alunos se dispersem tanto. Vou, também, recorrer á utilização de mais recursos tecnológicos que como é sabido, é bastante motivador para os alunos, tanto que, tal como defendem Souza, I. e Souza, L. (2010), as TIC servem de auxílio ao estudo e facilitam a aprendizagem trazendo o conhecimento de forma mais estruturada. Assim torna-se possível transformar o que é complicado em útil, a prática em dinâmica e, além de ser um processo mais criativo, é estimulante.

Irei, também, adotar estratégias que promovam um bom comportamento por parte dos alunos.

1.2.6.2.2. 2^a Semana de Implementação Individual: 28 a 30 de março de 2017

Tabela 8: 2^a Semana de implementação individual no âmbito da PES1CEB

| | |
|----------------------------|---|
| Título | “Simone, a serpente” |
| Tema | Localização espacial |
| Elemento integrador | O elemento integrador é uma letra «S» em 3D decorada como uma serpent e esta serve como fator de motivação para a instrução direta dos conteúdos a abordar: Português – letra «s» minúscula e maiúscula; Matemática – subtração; Estudo do Meio – orientação especial. Através deste elemento é-me possível fazer a ligação entre a realidade dos alunos e os conteúdos programáticos a lecionar. |

| Sumários | |
|---|---|
| 28 de março de 2017 (terça-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • Ficha de avaliação trimestral de Matemática. • A descoberta do elemento integrador. • A letra «s» minúscula. • Jogo “Adivinham em quem estou a pensar?”. • Resolução de 3 desafios do Guião de Aprendizagem |
| 29 de março de 2017 (quarta-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • A subtração. • A letra «S» maiúscula. • Decoração de um painel da sala com motivos alusivos à primavera. • Resolução de 2 desafios do Guião de Aprendizagem. |
| 30 de março de 2017 (quinta-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • Audição e leitura da história “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar e André Neves. • Resolução de 2 desafios do Guião de Aprendizagem. • Realização de uma atividade “<i>Total Physical Response</i>”. • Preenchimento de uma tabela de autoavaliação presente no Guião de Aprendizagem. |

Reflexão Semanal

Sendo esta a segunda semana de implementação a estruturação da Unidade Didática, e comparando com a primeira, a mesma correu de forma muito melhor e muito mais segura.

Esta semana teve como tema integrador «A localização espacial», o mesmo estava incluído na área curriculares de Estudo do Meio e como forma de criar uma relação de interdisciplinaridade, decorei uma letra S em 3D sob a forma de uma serpente que usei como elemento integrador: A serpente Simone. Tendo em conta a implementação das atividades, é-me possível afirmar ter conseguido interligar todas as áreas curriculares da forma mais correta através do elemento integrador escolhido.

Em relação aos pontos que considero fortes da minha semana, penso que durante a minha intervenção geri bem o tempo estipulado para a realização das atividades, estabeleci uma boa relação com os alunos, os alunos demonstraram motivação na realização das atividades e considero que houve duas atividades que foram bastante interessantes, nas quais senti que os alunos demonstraram maior interesse e concentração na realização das mesmas. Em primeiro lugar, refiro-me à primeira atividade, a descoberta do elemento integrador mistério.

Em segundo lugar, a atividade que foi mais interessante, do ponto de vista dos alunos, foi a atividade da história “Orelhas de Borboleta” de Luísa Aguilar e André Neves, mais propriamente o momento em que ocorreu a descoberta dos elementos que continha a cesta literária (Fig. 2). Segundo Rosenblatt (2004), a promoção da literacia faz-se, para além de outros suportes, através da leitura e diálogo acerca de textos literários, motivando-se, deste modo, os alunos para as actividades de interpretação e de escrita.”

Outro aspeto a salientar é a continuidade que deverei dar à existência de atividades que apresentem algum “mistério” no sentido de serem diferentes e durante as quais os

alunos mostrem estarem motivados e curiosos sobre o que se está a/irá passar. Deste modo, na próxima semana de intervenção, tentarei salientar estes dois aspetos.

Um aspeto negativo que retiro desta semana foi o facto de existirem demasiadas atividades de carácter individual. Em futuras Unidades Didáticas procurarei diversificar mais no tipo de metodologia, como em atividades a par, em pequenos e/ou grande grupo, e na diversificação de recursos e materiais.

1.2.6.2.3. 3ª Semana de Implementação Individual: 03 e 04 de maio de 2017

Tabela 9: 3ª Semana de implementação individual no âmbito da PES1CEB

| | |
|--|---|
| Título | “À Descoberta das Plantas” |
| Tema | As Plantas |
| Elemento integrador | O elemento integrador é um livro que trata o tema das plantas que serve de motivação para os diferentes conteúdos a abordar: Português – singular/plural; Matemática – números até 80 e algoritmos (adição e subtração); Estudo do Meio – Os seres vivos. O mesmo encontra-se disponível para a manipulação e visualização por parte dos alunos. |
| Sumários | |
| 03 de maio de 2017 (quarta-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise do texto “A Assembleia de ratos” in <i>Fábulas para aprender</i> (página 126 do manual de Português). • Os padrões ortográficos «as», «es», «is», «os» e «us». • Os números naturais até 80. • As partes constituintes das plantas. • Experiência: coloração de flores brancas através de corantes alimentares em água. • Prenda para o Dia da Mãe (1ª parte). |
| 04 de maio de 2017 (quinta-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • O singular e o plural. • As operações da adição e subtração (sistematização). • As partes constituintes das plantas. • Experiência: germinação do feijão num copo com algodão. • Prenda para o Dia da Mãe (2ª parte). • Resolução de 4 desafios do Guião de Aprendizagem. • Preenchimento de uma tabela de autoavaliação presente no Guião de Aprendizagem. |

Reflexão Semanal

A seguinte reflexão diz respeito à 3ª semana em que fui responsável pela didatização de conteúdos e dinamização de atividades.

Esta semana teve como tema integrador “As Plantas”, o mesmo estava incluído na área curriculares de Estudo do Meio e como forma de criar uma relação de interdisciplinaridade, usei o livro “Planta” de Penelope Arlon como elemento integrador. Tendo em conta a implementação das atividades, é-me possível afirmar ter

conseguido interligar todas as áreas curriculares da forma mais correta através do elemento integrador escolhido.

A semana em questão teve um aspeto bastante importante e influenciador no desenvolvimento do trabalho que foi a ausência da orientadora cooperante nos dias em que me encontrava como responsável pela aula.

Assim sendo, em relação aos pontos que considero fortes da minha semana, penso que poderei começar por esse mesmo, que pelo facto de a orientadora cooperante não se encontrar presente fez com que eu tivesse de revelar um sentido de responsabilidade ainda maior. Senti que foi uma oportunidade que me permitiu perceber se realmente tenho capacidade para ser uma boa professora ou não. A meu ver, penso que sim e isso refletiu-se não só no controlo da turma, em relação ao comportamento, como no que diz respeito à relação professora-aluno. Senti que eles estiveram muito mais atentos e sossegados, porque até para eles foi uma situação nova terem estado uma semana inteira sem a professora titular.

Outro aspeto positivo a salientar foi a realização de uma atividade experimental, a coloração de cravos brancos.

Tal como refere Oliveira (1999), as atividades práticas realizadas com os alunos levam os mesmos a uma melhor compreensão do que está a ser trabalhado, dado que é importante que o trabalho prático e experimental e todas as suas potencialidades sejam exploradas nos diversos níveis de ensino.

Quanto a oportunidades que devo aproveitar para melhorar a minha prática salientam-se a continuação da realização de atividades de índole experimental que por sua vez contribuem para a motivação dos alunos.

Em relação aos aspetos mais negativos da minha prática, os que se salientam dizem respeito à colocação da voz, uma vez que a esforcei demasiado verificou-se uma rouquidão que impossibilitou uma intervenção eficaz. A ausência da professora titular alterou o comportamento dos alunos, mas não o suficiente para conseguir falar sem que fosse constantemente interrompida.

1.2.6.2.4. 4ª Semana de Implementação Individual: 16 a 18 de maio de 2017

Tabela 10: 4ª Semana de implementação individual no âmbito da PES1CEB

| | |
|--|--|
| Título | “De lá para cá e de cá para lá” |
| Tema | O estado do tempo |
| Elemento integrador | O elemento integrador é um círculo amarelo e este serve como fator de motivação para a instrução direta dos diferentes conteúdos a abordar: Português – padrões ortográficos: «s» com som «z» e os casos «az, ez, iz, oz, uz»; Matemática – números naturais até 100, o dinheiro (elementar); Estudo do Meio – os estados do tempo e as estações do ano. Através deste elemento é possível estabelecer a ligação entre a realidade dos alunos e os conteúdos programáticos a lecionar. |
| Sumários | |
| 16 de maio de 2017 (terça-feira) | <ul style="list-style-type: none"> Os padrões ortográficos «az», «ez», «iz», «oz» e «uz». Os números naturais até 100. Os estados do tempo (sol, chuva, nublado). Resolução de 3 desafios do Guião de Aprendizagem. |
| 17 de maio de 2017 (quarta-feira) | <ul style="list-style-type: none"> O dinheiro (€). O padrão ortográficos «s» com o som de «z». As quatro estações do ano e as suas características. Construção de uma flor tridimensional. Resolução de 1 desafio do Guião de Aprendizagem. |
| 18 de maio de 2017 (quinta-feira) | <ul style="list-style-type: none"> Audição e leitura da história “O Cuquedo” de Clara Cunha. Os números naturais até 100 e o dinheiro (sistematização). As quatro estações do ano e as suas características (sistematização). Resolução de 2 desafios do Guião de Aprendizagem. Preenchimento de uma tabela de autoavaliação presente no Guião de Aprendizagem. |

Reflexão Semanal

A seguinte reflexão diz respeito à 4ª semana em que fui responsável pela didatização de conteúdos e dinamização de atividades.

A Unidade Didática intitulava-se «De lá para cá e de cá para lá». A mesma possuía este título visto que interligava as três áreas curriculares. No âmbito do Português, o mesmo adequava-se à história que dei a conhecer “*O Cuquedo*”, visto ser uma frase repetida bastantes vezes ao longo da mesma. No âmbito do Estudo do Meio, adequava-se na medida em que, ao longo do dia, o sol dá a sensação de que anda de um lado para o outro. Por fim, no âmbito da Matemática adequava-se no que diz respeito ao conteúdo do dinheiro, uma vez que este se encontra em constante circulação. Deste modo, achei o título bastante interessante e pertinente e com o qual nos foi possível “brincar” com diversas situações.

Assim, a semana teve como tema integrador “O estado do tempo”, o mesmo estava ligado à área curricular de Estudo do Meio e como forma de criar uma relação de

interdisciplinaridade usei um círculo amarelo como elemento integrador. Tendo em conta a implementação das atividades, é-me possível afirmar ter conseguido interligar todas as áreas curriculares da forma mais correta através do elemento integrador escolhido.

Refletindo, agora, sobre a minha prática pedagógica evidencio aqueles que considero terem sido os pontos fortes, tais como: a motivação, a criatividade, a diversidade de atividades, a gestão do tempo, a instrução direta/exposição, a utilização de materiais didáticos, a leitura da história “O Cuquedo” e a atividade de Expressão Plástica.

Em relação à utilização de materiais didáticos, sobretudo na Matemática, o professor desempenha um papel de extrema importância no que diz respeito à utilização dos mesmos na sala de aula, na medida em que é ele o responsável pela determinação do momento e da razão do uso de um determinado material. Serrazina (1990), destaca que qualquer material deve ser usado de forma cuidadosa, defendendo que o mais importante não é o material em si, mas a experiência significativa que esse deve proporcionar ao aluno, uma vez que a utilização dos materiais, por si só, não é sinónimo de uma boa aprendizagem, daí a importância do papel do professor na planificação relativa aos materiais didáticos na aula. Neste caso, da abordagem do dinheiro, achei por bem levar representado todos os constituintes do €:

moedas → 0,01€ - 0,02€ - 0,05€ - 0,10€ - 0,20€ - 0,50€ - 1€ - 2€

notas → 5€, 10€, 20€, 50€ e 100€

Relativamente à atividade de Expressão Plástica (Fig.1), os alunos demonstraram bastante interesse e concentração na sua realização uma vez que é uma área da qual gostam muito e que, por ser de carácter mais prático, os deixa bastante motivados. Para a mesma foram realizadas flores, em forma tridimensional, cujas pétalas foram feitas através de tiras de papel, cortadas pelos alunos, e de seguida dobradas.

Relativamente a pontos fracos, considero não ter havido nenhum que mereça grande destaque. No entanto, fui alertada para o facto de utilizar, quase sempre, as mesmas estratégias, sobretudo no que toca à área de Português, na abordagem a novos padrões ortográficos, neste caso o «az, ez, iz, oz, uz».

Nesse sentido, e para poder melhorar e enriquecer mais a minha prática, devo apostar na adoção de novas estratégias, estratégias essas que sejam diferentes e que motivem, ainda mais, as crianças à aprendizagem. Estratégias essas em que os alunos deverão possuir um papel mais ativo, por exemplo, no caso do «az, ez, iz, oz, uz» não deveria ter revelado logo os casos, mas sim talvez ter mostrado algumas palavras que tivessem terminação em todos estes padrões ortográficos e deixando-os ter chegado a uma conclusão.

No entanto, dadas as condições da sala, isso nem sempre é possível, pois no caso da história “O Cuquedo”, inicialmente tinha pensado reproduzi-la em vídeo, mas dado o estado da lâmpada do videoprojetor, os alunos não iriam ver decentemente, o que

incitaria, imediatamente, à dispersão e distração por parte de alguns alunos. Cingi-me, apenas, à leitura da história que veio a revelar-se um momento bastante divertido e motivador para os alunos, uma vez que, sendo do 1º ano de escolaridade, gostam muito de ouvir contar histórias, um hábito criado no jardim de infância.

1.2.6.2.5. 5ª Semana de Implementação Individual: 31 de maio a 02 de junho de 2017

Tabela 11: 5ª Semana de implementação individual no âmbito da PES1CEB

| | |
|---|---|
| Título | “De mochila às costas!” |
| Tema | Padrão ortográfico «ch» |
| Elemento integrador | O elemento integrador é uma mochila que trata o tema do Português, dada a constituição do nome “mochila” que servirá de motivação para os diferentes conteúdos a abordar: Português – padrão ortográfico «ch»; Matemática – calendário, os meses do anos e os dias da semana; Estudo do Meio – diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza. É um elemento motivador uma vez que tudo sairá de dentro da mochila (um calendário, os desafios, etc.). |
| Sumários | |
| 31 de maio de 2017 (quarta-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise do texto “O País da Chuva” in <i>Bons sonhos</i>, Porto Editora, 2014 (página 144 do manual de Português). • O padrão ortográficos «ch». • O calendário. • Os meses do anos. • Aspetos físicos do meio local – diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza. • Pintura e colagem de pedaços de papel numa representação de uma mochila. • Resolução de 2 desafios do Guião de Aprendizagem. • Preenchimento de uma tabela de autoavaliação presente no Guião de Aprendizagem. |
| 01 de junho de 2017 (quinta-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • Dia Mundial da Criança (<i>Jogos Tradicionais</i> no patio exterior da escola). • Atividade “<i>A importância de uma alimentação saudável!</i>”. |
| 02 de junho de 2017 (sexta-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • Visita de Estudo ao Fluvial de Mora. |

Reflexão Semanal

A seguinte reflexão diz respeito à 5ª semana em que fui responsável pela didatização de conteúdos e dinamização de atividades. A Unidade Didática intitulava-se “De mochila às costas!”. Para a realização da mesma parti do tema da área de Português, o padrão ortográfico “ch”, em que o elemento integrador escolhido foi uma mochila.

Tendo em conta a implementação das atividades, é-me possível afirmar ter conseguido interligar todas as áreas curriculares da forma mais correta através do elemento integrador escolhido.

Refletindo, agora, sobre a minha prática pedagógica evidencio aqueles que considero terem sido os pontos fortes, tais como: a motivação, a aprendizagem por descoberta, a capacidade de improvisação e, como ponto mais forte, a dinamização do Dia Mundial da Criança. Relativamente a este último, Dia Mundial da Criança, a partir da obra de Ariès (1978), podemos constatar que na antiguidade a criança era desvalorizada, simplesmente o sentimento pela infância não existia. Nesta época, a criança era vista como um adulto em ponto pequeno; a infância era um estado de transição para a vida adulta e não precisava de tratamentos especiais; o que interessava mesmo era que a criança crescesse o mais rápido possível para entrar no mundo dos adultos para poder trabalhar. No entanto essa visão foi alterada, até que foi instituído o *Dia Mundial da Criança*, dia esse que normalmente é celebrado, na escola, com atividades diferentes que dão a conhecer a importância desse mesmo dia. Neste caso, dia 1 de junho de 2017 não foi exceção. Foi um dia diferente passado, maioritariamente, no espaço exterior da escola, onde existiu um insuflável e diversas estações com atividades físicas (saltar à corda, pintar um lençol, etc.), jogos tradicionais (corrida de sacos, derrubamento de latas, etc.) e uma atividade, onde foi abordado o tema da alimentação saudável, centrado na fruta em que possível cada aluno construir uma espetada de fruta. Ao longo do dia foi, muitas vezes, proferida pelos alunos a frase “É o melhor dia da minha vida!”, porque era notória a felicidade no rosto deles e assim se vê que uma coisa tão simples (atividades diferentes no recreio) pode ter tanto significado para eles.

Outro ponto que teve impacto na minha prática foi, novamente, o facto de a orientadora cooperante não se encontrar presente durante uma tarde inteira.

Relativamente a pontos fracos o que mais se destacou foi a gestão do tempo, no sentido em que a mesma semana estava planeada para os três dias, sendo um de leção (3^a), outro de celebração do *Dia Mundial da Criança* (4^a) e, por fim, outro para a visita de estudo (5^a). Durante estes dias, foram realizadas duas fichas de avaliação, tendo coincidindo uma com a manhã de terça-feira, logo não tive oportunidade de abordar o conteúdo de Português. No entanto, a visita de estudo havia sido adiada por motivos alheios à instituição. Uma vez adiada a visita, na quinta-feira fui ao estágio e, apesar de não ter obrigação em lecionar naquele dia visto que íamos de visita de estudo, aproveitei o primeiro tempo da manhã para trabalhar o padrão ortográfico “ch”, conseguindo, deste modo, abordar todos os conteúdos previstos.

1.2.6.2.6. 6ª Semana de Implementação Individual: 13 e 14 de junho de 2017

Tabela 12: 6ª Semana de Implementação individual no âmbito da PES1CEB

| | |
|---|--|
| Título | “Gostei muito de vos conhecer” |
| Tema | Padrão ortográficos «nh» |
| Elemento integrador | O elemento integrador são os próprios alunos da turma. Através deles poderei abordar o padrão ortográfico «nh» na área do Português, o conceito de área na Matemática e no âmbito do Estudo do Meio permite-me abordar as sensações (cheiro e textura). É dos melhores exemplos de elemento integrador uma vez que nesta idade o “eu” assume uma grande importância. |
| Sumários | |
| 13 de junho de 2017 (terça-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e análise do texto “Os Golfinhos” in <i>A minha enciclopédia dos oceanos</i>, Porto Editora, 2010 (página 160 do manual de Português). • A área. • As figuras equivalentes. • As propriedades dos materiais: cheiro e textura. • Pintura coletiva numa tela. • Desenho livre. • Resolução de 2 desafios do Guião de Aprendizagem. • Preenchimento de uma tabela de autoavaliação presente no Guião de Aprendizagem. |
| 14 de junho de 2017 (quarta-feira) | <ul style="list-style-type: none"> • A letra «j» maiúscula. • Os números até 40. • Construção de uma casa através de uma planificação em papel. • Realização da prenda para o Dia do Pai. • Resolução de 2 desafios do Guião de Aprendizagem. |

Reflexão Semanal

A seguinte reflexão diz respeito à 6ª, e última, semana em que fui responsável pela didatização de conteúdos e dinamização de atividades. A mesma teve a duração de apenas 2 dias, uma vez que na quinta-feira, dia 15 de junho, foi feriado. A Unidade Didática intitulava-se “Gostei muito de vos conhecer!”. Para a realização da mesma parti do tema da área de Português, o padrão ortográfico “nh”, em que o elemento integrador escolhido, tal como o título indica, foram os próprios alunos.

Tendo em conta a implementação das atividades, é-me possível afirmar ter conseguido interligar todas as áreas curriculares da forma mais correta através do elemento integrador escolhido.

Relativamente à criatividade, penso ter sido notória nesta semana uma vez que concretizei a ideia de dar a cada aluno uma pequena recordação do tempo que passámos juntos. Desse modo, todos os Guiões de Aprendizagem eram diferentes, uma vez que cada criança teve na capa do seu guião tinha uma fotografia comigo. Assim que se viram retratados, a reação imediata foi de rir.

Senti que eles, também, estiveram bastante interessados e participativos visto que foram realizadas duas atividades de expressão plástica, a pintura de um quadro coletivo e a realização de um desenho livre como recordação para a professora Ana (eu).

Relativamente à atividade do jogo em que tinham de tentar reconhecer o cheiro do alimento/elemento que estava dentro de um copo tapado, através do olfato, esta não foi realizada devido ao comportamento dos alunos. Como defende Amado (2001), nestes casos, o professor tem de ser capaz de manter o autocontrolo, não devendo reagir emocionalmente aos comportamentos incorretos dos alunos, não cedendo às reações deles. Assim sendo, o comportamento inadequado deve ser temporariamente ignorado, desencadeando o professor formas de dar atenção ao(s) aluno(s) e de controlo que possam levar a atos de disciplina. Neste sentido, dado o comportamento que estavam a ter, não cedi à vontade demonstrada por eles em fazer algo diferente.

- **Reflexão Geral da PES1CEB**

Durante este período de tempo existiu um acompanhamento por parte da orientadora cooperante que se mostrou essencial ao desempenho da investigadora no decorrer da PES1CEB. Existiu, igualmente, a concordância e o sentimento de que, no geral, os objetivos previstos haviam sido atingidos.

Nos momentos de reflexão com a orientadora cooperante, esta destacava os pontos fortes do trabalho da investigadora e a evolução da mesma fazendo afirmações como: “A Ana teve um bom desempenho. Tem cada vez mais controlo sobre a turma e isso é muito bom, porque para além de estar sozinha, conseguiu que eles a vissem como uma figura que tinham de respeitar, e que está nesta sala como professora, tal como eu.” Por outro lado, em relação aos aspetos negativos do trabalho da investigadora, como a gestão do tempo ou a diversificação de tarefas no grupo que tinha um desempenho heterogéneo, a mesma foi aconselhada a atribuir mais tempo às tarefas e reduzir no número das mesmas, tendo sempre uma preparada para o caso de ser necessário. Em relação ao diferente desempenho no grupo, uma possibilidade seria a da variação do nível de complexidade das tarefas sobre um mesmo tema, dando assim oportunidade aos alunos com ritmo mais moroso alcançarem os mesmos objetivos, mas de uma forma mais acessível. Desta forma, muitos dos 'erros' cometidos poderiam ser colmatados.

É natural que, apesar do meu trabalho ter sido observado de perto, não só pela orientadora cooperante, mas, também, pelos vários elementos da equipa de supervisão da PES da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, e de me terem dito que houve uma evolução positiva na minha prestação, ainda sinto que tenho muito a aprender porque ser Educadora/Professora é um desafio enorme. É uma profissão que apesar de ser muito gratificante, é bastante exigente e implica uma formação contínua.

Neste sentido, entendo que deverei continuar a minha formação contínua e especializada para que possa aprender mais, continuar a progredir e a melhorar a minha prestação a favor dos meus futuros alunos.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo é apresentado um enquadramento teórico que serviu de base ao desenvolvimento de toda a investigação. Este apresenta as TIC na sociedade atual (2.1); As TIC no contexto educativo em Portugal (2.2), referenciando os principais projetos e iniciativas para a introdução das mesmas na Educação (2.2.1); As TIC em contexto de Educação Pré-Escolar (2.3); o Papel do Educador enquanto utilizador e promotor das TIC (2.3.2.) e uma abordagem à Web 2.0 (2.4) e a Aprendizagem Colaborativa (2.5).

2.1. As TIC na Sociedade Atual

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm vindo a conquistar, cada vez mais, uma grande importância na sociedade atual. No presente contexto, como é definido por Guimarães & Wiggers (2014, p. 55): “Um dos principais motivos para tal soberania tecnológica é o processo de globalização”. Numa sociedade da globalização, cada vez se encontram mais presentes as TIC. De acordo com Ponte & Ribeiro (2000, p. 1): “Vive-se um tempo de grande prosperidade no que se refere às novas tecnologias – muitas vezes também designadas por tecnologias de informação e comunicação.”. Esta evolução tem sido notória em todas as áreas, tanto económicas, sociais ou laborais, abrangendo, igualmente, todas as faixas etárias. Como refere, também, Gil (2014, p. 89), “Estamos (...) imersos numa sociedade cada vez mais digital onde qualquer serviço requer que o cidadão utilize plataformas ou dispositivos digitais (...)”. Deste modo, é possível aferir que as TIC estão presentes em todas as ações do quotidiano, provendo a existência de uma verdadeira sociedade do conhecimento e da informação. Nesta nova realidade que agora se vive, tendo em consideração a opinião de Castells (2003), a Internet e as tecnologias digitais fizeram emergir um novo paradigma social descrito por alguns autores, como sociedade da informação ou sociedade em rede alicerçada no poder da informação.

Este conceito de Sociedade de Informação surge de Touraine (1969) e Bell (1973), aquando das investigações, sobre as influências dos avanços tecnológicos nas relações de poder, tornando-se cada vez mais centrais na sociedade contemporânea, com a cada vez maior importância da informação. No fim da década de 90, este conceito de Sociedade de Informação sofre alterações e passa a denominar-se Sociedade do Conhecimento. A este último conceito fica associado o de uma sociedade que funciona, interage e promove novos contextos em todas as áreas sociais, onde a Escola se encontra presente e pode ser considerada como um pilar fundamental. Pois, neste novo paradigma, onde a quantidade de informação acessível é cada vez maior, urge a necessidade de se proceder ao seu tratamento e análise de forma a assumir uma postura crítica e reflexiva que crie condições para a geração de novos conhecimentos.

Neste sentido, é importante ser referenciada a opinião de Brito (2013, p. 221):

“Devido à evolução das técnicas de informação emerge um novo modelo de desenvolvimento informacional no ultimo quarto do século XX, o que fez com que a nossa sociedade mudasse de paradigma, alterando as dimensões essenciais da vida humana, estando a entrar no que Castells (1995) denomina de paradigma tecnológico, sendo este organizado em volta da tecnologia de informação.”

Embora se promova uma associação mais próxima entre as TIC e a população ativa, é pertinente e importante que a mesma seja, igualmente, realizada junto dos mais jovens, uma vez que o uso das mesmas é uma realidade inegável. Cada vez mais, as crianças têm vindo a contactar com as tecnologias digitais, praticamente desde que nasceram. Por essa razão, os jovens são designados de «nativos digitais» no presente contexto social, podendo dizer-se que todos os cidadãos se encontram ‘mergulhados’ num ambiente onde é privilegiada a utilização de ferramentas e plataformas digitais.

Deste modo, é fundamental o desenvolvimento de competências digitais necessárias em diferentes áreas. Neste sentido, é urgente que a Escola crie condições para a aquisição de capacidades de forma a dar resposta aos novos desafios, uma vez que se torna essencial para uma adequada inclusão social e futura inserção no mercado de trabalho das crianças que, nos dias de hoje, frequentam a escola.

Assim, cada vez mais se impõe como fundamental que as instituições escolares e os seus intervenientes valorizem as tecnologias digitais, criando situações de formação e promoção das mesmas com o objetivo de preparar e formar educadores de infância e professores para a aquisição de competências digitais no sentido de se poder ensinar utilizando estas novas ferramentas digitais. Para, de igual modo, habilitar os alunos a poderem aprender com estas tecnologias digitais.

2.2. As TIC no Contexto Educativo em Portugal

A par do envolvimento tecnológico com o conhecimento e evolução das necessidades humanas, surge a necessidade de serem desenvolvidas iniciativas que fomentem a formação na área das TIC. Como referem Ponte & Ribeiro (2000, p. 2):

“As novas tecnologias têm encontrado alguma dificuldade em assumir um lugar de relevo na escola. Papert (1996) manifesta-se solidamente convicto que, com o advento do computador, entrámos numa fase de não-retorno no que se refere ao uso destas tecnologias na escola devido à acção de três forças que considera decisivas: a grande indústria, a revolução na aprendizagem e o poder das crianças que dispõem de computador em casa.”

Em Portugal esta evolução tem sido ‘rápida’. No entanto, se refletirmos e, de acordo com Miranda (2007), no mundo anglo saxónico (Canadá e Estados Unidos da América),

o termo Tecnologia Educativa é empregue desde os anos 40 do século XX. Este termo, desenvolvido por Skinner na década de 50 com o ensino programado, não se limitava apenas a recursos técnicos utilizados no ensino, mas a todos os processos de conceção, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem. Apesar de poder ser considerado como um avanço para a época, hoje em dia não se apoia essa opção dado o facto de ter por detrás um contexto que se pode considerar muito próximo do behaviorismo. Pois, esta perspetiva não vai ao encontro das atuais correntes da psicologia da educação onde Piaget (construtivismo) e Vygotsky (construtivismo social) são consideradas as mais adequadas, uma vez que todo o processo de ensino e aprendizagem se centra no aluno.

Neste contexto de desenvolvimento tecnológico, Spilker & Nascimento (2013, p. 86) declaram: “A constante e acelerada evolução tecnológica, a utilização em massa da Internet e, sobretudo, das ferramentas e serviços da Web 2.0 tem conduzido a alterações em todas as áreas da Sociedade e, conseqüentemente na Educação.”. Com o propósito de acompanhamento e desenvolvimento de competências face a estas evoluções durante as décadas de 40 e 50, tem-se assistido à implementação de várias iniciativas que visam introduzir as TIC no contexto educativo em Portugal. Este processo, na Europa, ocorreu na década de 80, com a inserção de computadores, o ‘boom’ deu-se nos anos 90 com a popularização da internet e da imersão do conceito ‘ligados em rede’.

Assim, as TIC são consideradas pela Direção-Geral da Educação (2011, s/p.) como uma ferramenta fundamental para o percurso educativo criando, deste modo, uma área específica:

“A área de recursos e tecnologias educativas é, no âmbito desta Direção-Geral, da responsabilidade da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) que tem como principais objetivos propor modos e modalidades de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em todos os níveis de educação e de ensino bem como definir orientações para uma utilização pedagógica e didática racional, eficaz e eficiente das infraestruturas, equipamentos e recursos educativos à disposição dos estabelecimentos de ensino e de educação.”

Todavia, esta evolução tem sido gradual. Serão apresentados, numa breve sistematização, os projetos e iniciativas realizadas em Portugal para a introdução das TIC. Segundo Silva (2004, p. 22): “Em Portugal, o primeiro documento oficial relativo à introdução do computador no ensino foi o Despacho nº 68/SEAM/84.”. Neste encontrava-se referida a criação de um grupo de trabalho com a finalidade de apresentar um programa de carácter pedagógico sobre a introdução das ‘Novas Tecnologias’ no Sistema Educativo. Este grupo de trabalho viria a traduzir-se no “Relatório Carmona”, responsável pelo desenvolvimento do projeto de alfabetização informática. A partir desta, desenvolveram-se outras iniciativas posteriores que acompanhavam o processo de evolução tecnológica.

2.2.1. Principais Projetos e Iniciativas Educativas Tecnológicas em Portugal

Na Tabela 13, apresenta-se de forma sumária, o cronograma respeitante aos principais projetos e iniciativas educativas tecnológicas em Portugal.

Tabela 13: Cronograma dos principais projetos e iniciativas educativas tecnológicas em Portugal

| Designação | Data | Entidade responsável |
|-------------------------------------|--------------------------|--|
| Projeto MINERVA | 1985 – 1994 | Ministério da Educação (GEP e DEPGEF) |
| Programa Nónio-Século XXI | 1996 – 2002 | Ministério da Educação |
| Programa Internet@EB1 | 2002 – 2005 | Ministério da Ciência e Tecnologia; Escolas Superiores de Educação; FCCN |
| Plano Tecnológico da Educação | 2007 – 2011 ¹ | Ministério da Educação (GEPE) |
| Iniciativa e-Escolinha ² | 2008 – 2011 ¹ | Ministério das Obras Públicas, Transportes e Comunicações (MOPTC) |
| ERTE | setembro de 2015 | Equipa Multidisciplinar da Direção Geral de Educação (DGE) – Equipa de Recursos e Tecnologia Educativa |

Analisando a Tabela 13, é possível verificar que o projeto com maior longevidade foi o primeiro, o Projeto MINERVA, com 9 anos, havendo outros de caráter mais limitado no tempo, como é o caso da iniciativa que imediatamente precede a criação do Plano Tecnológico da Educação (PTE). O Ministério da Educação (ME), através de diferentes unidades, é a entidade que mais projetos tem colocado no terreno.

Em seguida, é feita uma breve caracterização sobre os programas, projetos e iniciativas mencionados na Tabela 13.

- **Projeto MINERVA**

O Projeto MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização) foi a primeira iniciativa financiada pelo Ministério da Educação que teve uma expressão nacional na introdução das novas tecnologias no ensino em Portugal (Missão para a Sociedade de Informação, 1997).

De acordo com o Despacho Ministerial que criou o Projeto (Despacho ministerial 206/ME/85 de 31 de outubro de 1985):

¹ Em 2011, com a queda do governo, fica-se a aguardar a sua continuidade, ou não.

² A iniciativa e-Escolinha foi inserida no PTE, mas não estava prevista nos seus documentos oficiais.

“(…) O intuito fundamental do Projeto MINERVA é promover a introdução racionalizada dos meios informáticos no ensino, num esforço que permita valorizar activamente o próprio sistema educativo, em todas as suas componentes, e que comporte uma dinâmica de permanente reavaliação e actualização das soluções ensaiadas.”

Segundo Ponte (1994), trata-se de um projeto que contemplou numerosas vertentes de atividade, congregou pessoas com formações e perspetivas bastante diversas, envolveu numerosas instituições, mobilizou largos milhares de professores, atingiu centenas de milhares de alunos e decorreu por um extenso período de nove anos. Este projeto encarava as tecnologias como um instrumento educativo importante para todos os níveis de ensino, não defendendo a criação de uma disciplina específica para o ensino das tecnologias de informação. Considera-se, assim, que o Projeto MINERVA foi como que um ‘motor de arranque’ para o processo de transformação da escola tendo em conta a nova realidade cultural que são as tecnologias de informação.

- **Programa Nónio-Século XXI**

O Programa Nónio-Século XXI teve início em 1996, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, com parceria do Ministério da Ciência e da Tecnologia. Este projeto resultou do Projeto MINERVA e estabelecia como principais objetivos:

- a. Equipar as escolas básicas e secundárias com recursos multimédia;
- b. Formar docentes;
- c. Incentivar a criação de softwares educativos;
- d. Difundir informação e cooperação a nível internacional;

O mesmo esteve em vigor durante 6 anos (1996 – 2002) e no fim do mesmo, de acordo com Barreto (2013), durante o projeto existiram problemas no que diz respeito à formação e implementação de apoio, verificando-se défices de equipamentos, complicações na resolução de problemas técnicos e dificuldades de inclusão das TIC no currículo. Apesar de todas estas limitações, este projeto teve um grande impacto nas comunidades educativas através do envolvimento das mesmas com outras instituições de ensino (Pires, 2009). Hoje em dia, ainda existem alguns centros de competência Nónio resultantes deste projeto: Universidade do Minho, Porto, Viseu, Coimbra e Évora. A coordenação dos mesmos é da responsabilidade da Unidade para o Desenvolvimento das TIC na Educação, que visa dar continuidade à atividade do Programa Nónio – Século XXI.

- **Programa Internet@EB1**

O Programa Internet@EB1 foi implementado nas escolas portuguesas em 1997 e previa o equipamento das mesmas com um computador multimédia que tivesse ligação à internet. De acordo com Barreto (2013), o mesmo programa previa incentivar a

ligação à Internet para fins educativos e a produção de conteúdos científicos e tecnológicos.

Associado a este, surgem outros programas de apoio que correspondia à Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa (UARTE). Esta unidade era responsável pelo desenvolvimento de atividades e recomendava conteúdos no seu website (Pires, 2009).

- **Plano Tecnológico da Educação**

O Plano Tecnológico da Educação (PTE) foi resultado de uma cooperação entre duas entidades: a Parque Escolar e o Ministério da Educação.

De acordo com Pereira & Pereira (2011), o PTE é qualificado como o maior programa que promoveu a modernização tecnológica das escolas em Portugal. Este projeto desenvolveu-se a partir do ano 2007 através da Resolução do Conselho de Ministros que aprovou o PTE (Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007 de 18 de setembro):

“(…) É essencial valorizar e modernizar a escolar, criar as condições físicas que favoreçam o sucesso escolar dos alunos e consolidar o papel das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) enquanto ferramenta básica para aprender e ensinar nesta nova era. (…). Com (…) o Plano Tecnológico, (…) o XVII Governo Constitucional assume um compromisso: o da modernização tecnológica das escolas. A integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e nos sistemas de gestão da escola é condição essencial para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de Portugueses.”

O PTE visava transformar as escolas num espaço modernizado, proporcionando aos alunos um espaço de interatividade e de partilha de conhecimento sem limites, certificando as competências TIC de professores e alunos e preparando as crianças e jovens para a sociedade do conhecimento (Portal Escolar, 2016). Graças ao PTE, em comparação com o ano de 2005, triplicou o número de computadores com ligação à internet. As escolas públicas encontravam-se equipadas com um computador por cada cinco alunos, um projetor por sala e um quadro interativo por cada três salas de aula (Pereira & Pereira, 2011). A principal ambição do PTE, segundo Pereira & Pereira (2011, p. 163), era: “(…) colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010”.

Importa salientar as iniciativas adjacentes que proporcionaram um acesso mais facilitado a computadores portáteis, conhecidas como: a ‘e-Escola’, que abrange todos os alunos do 5º ao 12º anos de escolaridade; a ‘e-Escolinha’, que engloba todos os alunos do 1º ciclo do ensino básico, tratando-se de um computador portátil denominado de «Magalhães»; ‘e-Professor’, que contempla todos os docentes que exerçam na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário; e, por último, o ‘e-Oportunidades’, que engloba todos os trabalhadores em formação, inscritos na iniciativa «Novas Oportunidades».

- **Iniciativa e-Escolinha**

A iniciativa e-Escolinha tinha como objetivo, de acordo com a Resolução do Conselho de Ministros nº 118/2009: “(...) assegurar o acesso universal dos alunos do 1º ciclo do ensino básico e dos respectivos professores a meios informáticos”. Em conformidade com o site do PTE, pretendia-se garantir a estes alunos o acesso a computadores pessoais com conteúdos educativos, generalizar o uso do computador e da Internet nas primeiras aprendizagens e garantir o acesso ao primeiro computador a milhares de famílias.

É no âmbito desta iniciativa que surge o «Magalhães», um computador portátil especialmente concebido para crianças dos seis aos onze anos de idade, resistente ao choque e à água. Este computador, foi batizado de “Magalhães” em homenagem ao navegador português Fernão Magalhães que deu a volta ao mundo no século XVI, e assim, transmitir a ideia de ajudar os mais novos a ‘navegarem’ no oceano do conhecimento.

- **ERTE (Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas)**

No âmbito da integração das TIC no currículo, a ERTE é a iniciativa mais recente, da responsabilidade de uma equipa multidisciplinar da Direção Geral de Educação (DGE), que visa os seguintes objetivos (adaptados do site da ERTE):

- a. Propor modos e modalidades de integração nos currículos, nos programas das disciplinas e componentes de efetiva utilização das TIC em todos os níveis de educação e ensino;
- b. Promover a investigação e divulgar estudos sobre a utilização educativa das TIC em meio escolar;
- c. Propor orientações de utilização pedagógica e didática de recursos;
- d. Desenvolver, criar, acompanhar e avaliar iniciativas inovadoras que promovam o sucesso educativo, contemplando a utilização das TIC;
- e. Conceber, desenvolver, certificar, gerir, divulgar e ampliar recursos educativos digitais;
- f. Contribuir para a definição de termos de referência à formação de educadores e professores;
- g. Assegurar a participação da DGE junto de entidades que envolvam o estudo, a promoção, a avaliação e o uso das TIC na educação;

As valências de atuação da ERTE são muito diversificadas, o que promove a inserção das TIC numa ‘panóplia’ muito alargada de possibilidades. Um dos muitos exemplos é o ‘SeguraNet’, que promove a navegação segura, crítica e esclarecida da Internet e dos dispositivos móveis na comunidade educativa. Outro aspeto a salientar, tem a ver com o facto da ERTE se encontrar envolvida e a promover iniciativas, também, no âmbito internacional. Exemplos dessas iniciativas são o ‘eTwinning – Programa Erasmus Plus da União Europeia’ e o ‘eSafety Label’.

2.3. As TIC em Contexto de Educação Pré-Escolar

As novas tecnologias, como computadores e recursos informáticos encontram-se presentes em todas as casas, espaços laborais e escolas (Guimarães & Wiggers, 2014). Assim, é fundamental que a utilização e a integração do computador junto das crianças seja privilegiadas logo na Educação Pré-Escolar. Segundo Adam Schaff (1990), citado por Brito (2010), “(...) a principal área de impacto das tecnologias deveria ocorrer na educação. é observável e concordamos com esta mesma previsão, pois assistimos ao crescimento de “sociedades do conhecimento e informação” (...)”.

A utilização de meios informáticos deverá permitir que as crianças fiquem familiarizadas com o código informático, tal como a abordagem aos códigos escrito e matemático. Nesta perspetiva, Gil (2014, p. 93), é da opinião que a utilização das TIC seja realizada o quanto antes: “Uma potencial razão que pode ser decisiva para uma maior aposta na utilização das TIC, em contexto educativo, logo a partir da Educação Pré-Escolar tem a ver com o aumento do número de nativos digitais que se tem refletido numa crescente utilização da internet.”

As crianças devem ser envolvidas na «sociedade de informação e da comunicação» como um instrumento cultural e não apenas como um recurso didático. Como reitera Brito (2010, p. 4):

“Esta prática de qualidade pode também ser estimulada pelo recurso à utilização de novas tecnologias no jardim-de-infância, entendidas não como um mero recurso didático, mas como um instrumento cultural que seja utilizado na prática pedagógica com finalidades. O computador numa sala de jardim-de-infância deverá constituir-se como um instrumento que as crianças (...) se apropriam, no sentido de realizar actividades que assumem significado real e que se inserem num contexto integrado e social de aprendizagem. Uma utilização adequada da tecnologia é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares.”

Um ambiente de aprendizagem estimulante como aquele que as TIC proporcionam, permite inovar em contextos que promovem a aprendizagem, aquela que é a etapa mais importante do desenvolvimento de uma criança. Logo, o contacto das crianças com vários espaços e ambientes enriquecedores contribuem para um desenvolvimento harmonioso e completo das mesmas.

Uma vez que é notório o ‘fascínio’ das crianças pelas TIC, estas tecnologias são facilmente associadas a um uso de carácter mais lúdico. A ação de brincar na escola é uma técnica em que se encontram presentes conceitos construtivistas e, também, a aprendizagem através de uma participação ativa das crianças de forma divertida. Como afirmam Santin, Silva & Botelho (2012, p. 2): “Assim, nota-se que a articulação do potencial da tecnologia e da brincadeira, com as funções da escola, pode contribuir com a transformação dos processos educacionais”.

Deste modo, a inclusão das novas tecnologias digitais na escola proporciona novas formas e experiências de aprendizagem, transformando o processo educativo tradicional de transmissão de conhecimentos num processo que incita à investigação e construção de conhecimentos, com o apoio das TIC. Neste sentido, as OCEPE (2016, p. 85) referem que: “(...) hoje em dia, as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexos e têm acesso, através dos *media* e das tecnologias digitais, a saberes sobre realidades mais distantes, que também fazem parte do se mundo que, gradualmente, se vão apercebendo e apropriando”.

Em conformidade com Brito (2010), as OCEPE (2016, p. 93) referem que:

“O acesso ao computador no jardim de infância, ou noutra local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc. Assim, possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc.”.

O Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), atentando nos meios informáticos, defende a mesma posição, que o uso destes meios pode desencadear situações de aprendizagem nas diversas áreas de conteúdo.

Toda este progresso a nível tecnológico vai alterando, cada vez mais, concepções que, por sua vez, irão influenciar a prática dos educadores de infância, fazendo com que sejam adotadas diferentes estratégias e promovendo alterações de abordagem dos projetos com crianças.

2.3.1. O Mundo Tecnológico e a Utilização das Tecnologias

Nos dias de hoje, os recursos tecnológicos digitais fazem parte da vida de todas as crianças, seja em momentos de lazer (computadores, *tablets*, televisão, etc.), seja no seu quotidiano (máquina de lavar a roupa, aquecedor, secador de cabelo, etc.).

Este tipo de recursos é, muitas vezes, incluído no jogo simbólico, em que a criança finge que fala ao telefone/telemóvel, utilize um objeto para fazer de caixa registadora numa situação de supermercado ou pegue num objeto e o use como secador de cabelo se estiver numa situação de cabeleireiro. Ao observar situações deste género, o educador tem a perceção do contacto que a criança estabelece com as tecnologias no seu dia a dia, e tem a possibilidade de partir do que esta sabe para alargar o seu conhecimento e criar formas de o utilizar.

Nesse sentido, nas OCEPE (2016, p. 93) há uma alusão a esta perspetiva:

“A importância dos meios tecnológicos e informáticos no conhecimento do mundo, próximo e distante, e no contacto com outros valores e culturas faz com que a sua utilização no jardim de infância seja considerada como um recurso de

aprendizagem. Deste modo, contribui-se também para uma maior igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso das crianças a estes meios poderá ser muito diverso.”

Sabendo que as tecnologias digitais são um grande ‘foco de atração’ para as crianças e que desempenham um papel tão importante no seu quotidiano, importa que estas, desde cedo, sejam ajudadas a fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a compreender e avaliar as suas potencialidades e riscos, sabendo defender-se deles. Uma educação para os *media* acompanha a utilização de meios tecnológicos e informáticos como instrumentos de aprendizagem, existindo assim uma articulação entre diferentes áreas de conteúdo.

A compreensão deste tipo de meios visa que a crianças não assuma apenas um papel de consumidor (ver filmes, ouvir música, etc.) mas que assuma também um papel de produtor (registar, filmar, fotografar, etc.), ampliando, desta forma, os seus conhecimentos e perspetivas sobre a realidade em que se encontra inserida.

Para isto, é necessário promover diversas aprendizagens como referem as OCEPE (2016, p. 93):

“ • Reconhecer os recursos tecnológicos do seu ambiente e explicar as suas funções e vantagens.

• Utilizar diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano, com cuidado e segurança.

• Desenvolver uma atitude crítica perante as tecnologias que conhece e utiliza.”

As mesmas aprendizagens são possíveis de ser observadas, por exemplo, quando a criança: demonstra ter conhecimento sobre recursos tecnológicos existentes no seu meio, revelando a sua utilidade (semáforos, máquina de lavar a roupa, televisão, etc.); recorre a vários recursos tecnológicos para a recolha de informação, comunicação, produção de diferentes tipos de trabalho e organização (computador, máquina fotográfica, etc.); sabe e respeita algumas regras de segurança na utilização da internet, entre muitos outros exemplos.

2.3.2. O Papel do Educador enquanto Utilizador e Promotor das TIC

Dada a evolução existente em torno das TIC e da sua integração na Educação, em especial na Educação Pré-Escolar, o Educador de Infância passou a ser visto, não apenas como um transmissor de conteúdos e conhecimentos, mas sim como alguém que proporciona condições às crianças para que estas adquiram competências nas mais diversas áreas. A dimensão do Educador de Infância representa uma grande variedade de tarefas, que vão desde as que se encontram associadas aos aspetos relativos às ‘rotinas diárias’ como as que dizem respeito à higiene, segurança e bem-

estar, com a animação e educação. Como é referido nas OCEPE (2016, p. 94), outra forma de o Educador promover estas aprendizagens pode ser quando:

“(…) utiliza recursos tecnológicos existentes na comunidade envolvente. (...) Encoraja as crianças a observar, a falar sobre e a compreender a utilidade de diferentes recursos tecnológicos presentes no seu meio envolvente. (...) Conversa com as crianças sobre os seus programas de TV e “heróis” favoritos (...)”.

Todo este trabalho realizado pelo Educador é influenciado pelo contexto profissional em que se insere, no seio de múltiplas interações sociais, não só com as crianças como também com a comunidade envolvente ao meio escolar, como refere Amante (2007, p. 82):

“(…) a interação estabelecida entre a criança e a educadora assume especial relevância, revelando-se particularmente importante o estilo de interacção desenvolvido pela educadora e a atenção dada à interacção iniciada pela criança no sentido de apreender os repertórios que lhe são significativos e utilizando-os como forma de desenvolver as suas competências comunicacionais, sociais e emocionais.”

Nesta vertente, Brito (2013) defende que as crianças possuem aptidões naturais para a exploração do meio que as rodeia. As crianças demonstram essa mesma vontade de explorar através da curiosidade que sentem em relação a todas as situações e objetos do seu quotidiano. No âmbito das tecnologias digitais, os objetos com que as crianças contactam diariamente são os meios informáticos, como os computadores, os *tablets* e os *smartphones*. Uma vez associada a curiosidade natural com a vontade exploratória, aspeto essencial na metodologia de trabalho com crianças, o papel do Educador de Infância deve ser o de proporcionar todas as condições favoráveis a um bom ambiente onde as TIC devem ser integradas na globalidade do seu desenvolvimento. É neste sentido que o papel do Educador se torna fundamental. Amante (2010, p. 99), refere:

“(…) não é possível desconhecer a importância dos avanços tecnológicos, (...) não se pode divinizar a tecnologia, (...) não é possível também diabolizar a tecnologia, (...) é preciso assumir então uma posição crítica diante da existência fundamental da tecnologia, enquanto criação humana. Não foi o diabo que inventou a tecnologia, fomos nós. Negá-la ou rejeitá-la jamais!”

Neste sentido, é fundamental que o Educador assuma um papel em relação às TIC que promova a familiarização das crianças com a tecnologia. Esta familiarização não se deve resumir apenas a ensinar as crianças a usar o computador, mas sim, dotá-las de competências que facilitem as aprendizagens através das TIC e que lhes permitam proteger-se de possíveis perigos que não devem ser descurados. Em defesa deste aspeto, Amante (2007, p. 139) afirma que:

“Não se trata de ensinar as crianças a usarem computadores, mas antes, de pôr os computadores ao serviço do seu desenvolvimento educacional. Neste

sentido, uma utilização adequada da tecnologia é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares.”

No Decreto-Lei nº 241/2001 encontra-se descrito o perfil de competências de um Educador de Infância e, entre as diversas características, está definido que estes devem mobilizar e gerir os recursos educativos. Principalmente, os que estão relacionados com as TIC, na Educação Pré-Escolar, que é a primeira etapa da educação básica.

Tal como acontece com todas as outras áreas, torna-se, também, essencial a formação dos educadores nas TIC para um desenvolvimento de todas estas competências. Como refere Amante & Faria (2014, p. 260): “Uma das principais razões apontadas para a resistência à integração das tecnologias na escola prende-se à inadequada ou limitada preparação dos educadores/professores para a sua utilização”.

Em jeito de conclusão, o computador é um ‘mundo por descobrir’ para as crianças, e por essa razão, é fundamental que exista uma formação dos Educadores de Infância e Professores para que a integração das TIC seja realizada de forma adequada e completa, tornando-se assim numa vantagem no sentido de ser promotora de mais e melhores aprendizagens para as crianças.

2.4. A Web 2.0

Com o aparecimento da *World Wide Web*, os processos de acesso à informação, de pesquisa, de preparação de aulas, de planeamento de viagens ou de comunicação e também a preparação de aulas e outras possibilidades de aprender sofreram algumas alterações. No início dos anos 90, Berners-Lee et al. (1994, p. 76) referem que a Web: “(...) foi desenvolvida para ser um repositório do conhecimento humano, que permitiria que colaboradores em locais distintos partilhassem as suas ideias e todos os aspectos de um projecto comum”. A ideia de partilha e de fácil acesso esteve implícita na sua criação e contribuiu para o seu sucesso, tendo o seu desenvolvimento superado qualquer expectativa dada a liberdade de cada utilizador tem para aceder à informação de que necessita de acordo com os seus objetivos e necessidades.

A Web começou por se tratar, principalmente, de texto com hiperligações, que mais tarde se viriam a associar imagens, som e, por fim, vídeo. Houve momentos em que os sítios Web pareciam mostruários de cor, de som e de animações (Carvalho, 2005). Após esta fase colorida e sonora, passou-se a uma maturidade que se centrava numa ideia de simplicidade e sobriedade. Com a Web democratizou-se a publicação *online* e o acesso à informação.

O termo «Web 2.0», da autoria de Tim O’Reilly, surgiu numa sessão de *brainstorming* no *MediaLive* Internacional e, segundo o autor (O’Reilly, 2005):

“A Web 2.0 é a mudança para uma Internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre

outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos da rede para se tornarem melhores quanto mais forem usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência colectiva.”

Desde essa altura, o termo tem sido usado para a descrever não só uma série de conceitos e tecnologias, mas também uma atitude face a essas tecnologias, ferramentas e serviços Web. Tal como afirmam Coutinho et al (2009, p. 5614):

“(…) o termo Web 2.0 é utilizado para descrever a segunda geração da World Wide Web, estando agora mais próximo da visão original de Tim Berners-Lee, isso é, a Web como espaço de colaboração, meio de interacção, comunicação global e compartilhamento de informações, construindo aquilo que designamos por inteligência coletiva (…).”

A Web 2.0 potencia a era de *Emeresc* postulada por Jean Cloutier (1975). O recetor é simultaneamente emissor, assumindo um papel ativo na comunicação. O emissor-recetor comunica interactivamente na Web 2.0. Com o aparecimento das suas funcionalidades, a facilidade de publicação *online* e a facilidade de interação entre os cibernautas torna-se uma realidade.

Na Tabela 14 encontram-se descritos os pontos-chave que caracterizam a evolução entre os conceitos de Web 1.0 e Web 2.0.

Tabela 14: Comparação evolutiva entre a Web 1.0 e a Web 2.0 (adaptada de O’Reilly, 2005)

| Web 1.0 | Web 2.0 |
|----------------------------|----------------------------|
| Double Click | Google AdSense |
| Ofoto | Flickr |
| Akamai | BitTorrent |
| MP3.com | Napster |
| Britannica Online | Wikipedia |
| Personal websites | Blogging |
| Evite | Upcoming.org and EVBD |
| Domain name speculation | Search engine optimization |
| Page views | Cost per click |
| Screen scraping | Web services |
| Publishing | Participation |
| Content management systems | Wikis |
| Directories (taxonomy) | Tagging (“folksonomy”) |
| Stickiness | Syndication |

Sem dúvida, que a Web 2.0 com as suas ferramentas potencia o trabalho colaborativo e cooperativo, assim como revoluciona o modo como os utilizadores interagem com a *internet*. Segundo Coutinho & Bottentuit Junior (2007, p. 200):

“(…) as ferramentas da Web 2.0 podem ser classificadas em duas categorias: na primeira categoria, incluem-se as aplicações que só podem existir na Internet e cuja eficácia aumenta com o número de utilizadores registados, como por exemplo: Google Docs & Spreadsheets, Wikipedia, del.icio.us, Youtube, *Skype*, eBay, Hi5, etc; na segunda categoria, incluem-se as aplicações que podem funcionar offline, mas que também podem trazer grandes vantagens se estiverem online: Picasa Fotos, Google Maps, iTunes, etc. (…).”

A Web passa a ser vista como uma plataforma, na qual tudo está facilmente acessível e em que publicar *online* deixa de exigir a criação de páginas Web e de saber guardá-las num servidor. Como o próprio termo explicita, a Web Social, nome alternativo para a Web 2.0, a facilidade em publicar conteúdos e em comentar os *posts* levou a um desenvolvimento *online* das redes sociais. Publicar ou ‘postar’ e comentar tornaram-se, assim, duas realidades complementares, que muito têm contribuído para o desenvolvimento do espírito crítico e para um aumento do nível de interação social *online*. As ferramentas da Web 2.0 promovem a aprendizagem colaborativa na medida em que proporcionam espaços virtuais promotores de construção de conhecimento. Na Tabela 15, encontram-se descritas as principais diferenças entre a Web 1.0 e a Web 2.0.

Tabela 15: Principais diferenças entre a Web 1.0 e a Web 2.0 (adaptada de Coutinho & Bottentuit Junior, 2007)

| Principais diferenças entre a Web 1.0 e a Web 2.0 | |
|--|---|
| Web 1.0 ou <i>World Wide Web</i> (pesquisa por palavras e diretórios) | Web 2.0 ou <i>Web Social</i> (pesquisa por etiquetas) |
| <ul style="list-style-type: none"> • O utilizador é consumidor de informação; • Dificuldades inerentes à programação e aquisição de software específico para a criação de páginas na Web; • Para se ter um espaço na Web é necessário pagar; • Reduzido número de ferramentas e de possibilidades; | <ul style="list-style-type: none"> • O utilizador é promotor e consumidor de informação; • Facilidade de criação e edição de páginas online; • Vários servidores que disponibilizam as páginas de forma gratuita; • Número ilimitado de ferramentas e possibilidades; |

Nunca é demais reforçar que a ideia de ser letrado, no século XXI, não se resume apenas ao facto de saber ler e escrever, como acontecia até então. Esse conceito integra também a Web juntamente com os seus recursos e ferramentas que permitem não só o acesso à informação como facilitam, também, a publicação e partilha *online*. Estar *online* é indispensável para existir, aprender, dar e receber desde que se tenham adquirido competências digitais que permitam a execução destas atividades.

Com a Web 2.0 acontecem grandes mudanças, está-se num processo contínuo de criação e de partilha. As publicações deixam de estar limitadas a um grupo restrito e passam a estar disponíveis para toda a rede. Este novo paradigma veio criar condições para a criação de ‘redes’ de aprendentes’ onde todos são responsáveis pela criação

comum de novos conhecimentos. Neste novo (presente) contexto, estão reunidas todas as condições para a criação colaborativa sustentada em redes e/ou serviços, plataformas e aplicações digitais.

2.5. A Aprendizagem Colaborativa na Era Digital

Através da *World Wide Web*, as tecnologias de informação e comunicação proporcionam fontes de informação infindáveis e novas formas de aprendizagem como a aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais.

Como afirma Dias (2004, p. 2): “(...) a colaboração supõe desenvolvimento mútuo dos participantes num esforço coordenado e síncrono na resolução da tarefa ou problema (...)”

Contudo, este tipo de aprendizagem colaborativa não depende apenas da tecnologia para acontecer. Como menciona Miranda-Pinto (2009, p. 187):

“As TIC por si só não se revelam como factor de colaboração, mas podem apoiar o estabelecimento de um efectivo trabalho colaborativo. A aprendizagem mediada pelas TIC ajuda a promover o trabalho em rede, onde o indivíduo não é percebido de modo isolado, mas integrado num grande grupo e em interacção com os outros.”

As novas abordagens de aprendizagem, em particular o tipo de aprendizagem colaborativa, de acordo com Correia e Dias (1998, p. 117), propõem um:

“(...) conjunto de condições, a saber: (i) a promoção do auto-conceito dos alunos; (ii) o aumento da qualidade e da quantidade do *feedback*; (iii) o desenvolvimento de materiais didácticos de qualidade que permita uma integração eficaz nos *curricula*; (iv) o desenvolvimento, nos alunos, de capacidades (*skills*) de auto-gestão e de resolução de problemas aliadas à capacidade de pensar criticamente; (v) a adequação dos ritmos de aprendizagem segundo os ritmos próprios dos alunos; (vi) o aperfeiçoamento dos processos de avaliação (...)”

Esta nova conceção caracteriza-se por um sistema de múltiplas interações entre os vários atores do panorama escolar, não só as interações professor/aluno como também professor/professor e entre estas comunidades e outras através das tecnologias. Esta situação prepara os jovens para o mundo do trabalho em constante transformação onde se pretende flexibilidade e proatividade por parte dos colaboradores.

Embora o aluno continue a ser o centro das novas práticas educativas e que as mesmas se desenvolvam a partir dele, o papel do professor continua a ser essencial, como refere Strommen e Lincoln (1992, p. 469):

“The teacher serves as a guide, rather than the source, of knowledge. The performance required for this new role is far more complex than traditional classroom teaching (...). The teacher engages the children by helping to organize and assist them as they take the initiative in their own self-directed explorations, instead of directing their learning autocratically. Flexibility is the most important feature of the new role the teacher will have to play in such an environment (...).”

Ao invés do que acontecia, uma troca de papéis, neste novo cenário educacional há novas funções e novas ferramentas de trabalho para cada ator. O professor abandona o ‘estrado’ que lhe fora concedido pelo paradigma tradicional de aprendizagem. Este ‘novo professor’ passa a concetualizar e organizar aprendizagens que estimulem e valorizem a inteligência do aluno enquanto ser autónomo e responsável. O contexto educativo, a própria sala de aula, transforma-se num verdadeiro espaço livre onde coabitam o espaço físico e o espaço virtual de aprendizagem e onde o professor vem assumir mais um papel de orientador do processo de ensino e de aprendizagem. Cabe a este, mediante a sua planificação, inserir as ferramentas disponíveis na sala de aula e assim, criar um ambiente colaborativo, um ambiente *online* onde juntamente com os alunos seja construído conhecimento.

Hoje em dia, a aprendizagem colaborativa é, em grande parte, a resposta para os apelos da sociedade, porque cada vez mais o trabalho dentro das e entre empresas é colaborativo. Nesta lógica, as principais características da aprendizagem colaborativa são: trabalho em equipa; equipas heterogéneas no que diz respeito ao nível de aprendizagem; ao género e a outras características; os sistemas de recompensa dirigidos ao grupo e não à pessoa.

Num contexto social de pluralidade e multiculturalidade, a aprendizagem colaborativa favorece todos os intervenientes ao consentir que todos se envolvam num único projeto, dado que aprendizagem colaborativa cria oportunidades para os alunos trabalharem de forma solidária, promovendo a apreciação mútua de um modo natural. Para Arends (1995, p. 172), estas competências: “(...) são importantes na sociedade, já que muito do trabalho adulto é realizado em organizações amplas e interdependentes e as comunidades estão a tornar-se mais globais na sua organização.”

Os ambientes de aprendizagem colaborativa apresentam vantagens para os alunos a nível pessoal e de grupo. O tipo de trabalho que a aprendizagem colaborativa possibilita aos diferentes agentes escolares, proporciona o respeito e a compreensão das diferenças pessoais, também em diferentes contextos. Este tipo de aprendizagem é possível de ocorrer tanto em contexto de sala de aula como em ambiente virtual.

Efetivamente, na sociedade de conhecimento, a questão da distância física é menos significativa pois a aprendizagem por ter lugar online e ser síncrona ou assíncrona. Como afirma Dias (2008, p. 4):

“[é] generalizadamente reconhecido o impacto das tecnologias de informação na criação dos ambientes de aprendizagem colaborativa suportados por

computador (Computer Supported Collaborative Learning) e no desenvolvimento de novas abordagens nos processos e práticas de aprendizagem, nomeadamente através das plataformas de gestão da aprendizagem (Learning Management Systems) (...)"

O facto de ser em contexto online não exclui a componente presencial, apenas a altera. Neste sentido, o professor desempenha um papel de guia/moderador de aprendizagens e o aluno um de elemento ativo do seu próprio conhecimento. Aos dois é exigido que detenham conhecimento e *know how* no que toca às ferramentas das TIC.

Neste sentido é oportuno citar as palavras de Amante (2007, p. 58), quando este refere que:

"Importa ainda fazer sentir aos educadores/professores que as novas tecnologias, para além de instrumentos promotores de experiências educativas junto das crianças, são também meios de comunicação e colaboração entre profissionais, constituindo-se, portanto, como poderosos instrumentos do seu próprio desenvolvimento profissional."

É certo que as ferramentas da Web 2.0 vieram inovar todo o processo de ensino/aprendizagem dadas as potencialidades que estas oferecem, principalmente sendo usadas como ferramentas de colaboração entre docentes e incentivar o cooperativismo entre toda a comunidade escolar.

No campo educativo, é fundamental que as escolas se adaptem a este novo mundo digital, sobretudo professores, alunos e pais, uma vez que este permite o acesso a trabalhos e informações e permite, igualmente, a resolução conjunta de problemas.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DA APLICAÇÃO DIGITAL «*SKYPE*»

Para a realização da presente investigação era necessária a escolha de um aplicativo que permitisse uma interação virtual entre dois utilizadores, de forma síncrona. Assim, depois de debatido o assunto entre a investigadora e o educador de infância colaborador na investigação chegou-se à conclusão de que as sessões de intervenção seriam dinamizadas com recurso ao *Skype*, uma vez que ambos já possuíam um perfil do mesmo e já demonstravam bastante familiarização com a respetiva aplicação.

Deste modo, no ponto 3.1 encontra-se uma breve análise do aplicativo de comunicação escolhido para usar no decorrer das sessões de intervenção.

3.1. Aplicação digital: *Skype*

3.1.1. O que é o *Skype*?

O *Skype* (Figura 21), atualmente propriedade da Microsoft, surgiu em 2003 e é uma ferramenta de comunicação oral e escrita. Trata-se de um aplicativo de comunicação gratuito para realização de chamadas e conferências em áudio e/ou vídeo, enviar e receber mensagens instantâneas e ficheiros em diferentes formatos e, por fim, partilhar o ecrã entre utilizadores.



Figura 21: Logótipo da aplicação digital *Skype*

É uma aplicação cuja comunicação é, preferencialmente, síncrona, também conhecida como comunicação em tempo real, é conhecida em primeiro lugar como interação entre duas ou mais pessoas presencialmente. Com o aparecimento da internet e o respetivo desenvolvimento foram criados novos hábitos de comunicação e, através da rede, começaram a aparecer as denominadas conferências síncronas que, como afirma Jonassen (2007, p. 257):

“(…) ocorrem quando dois ou mais computadores estão ligados entre si, suportados por uma rede, para partilha de dados (por exemplo, texto, áudio, vídeo, ficheiros, etc.), possibilitando que pessoas comuniquem entre si, ao mesmo tempo. As ligações síncronas são abertas entre si e ocorrem em tempo real (...)”.

Assim, a comunicação síncrona passa normalmente a ser identificada como *chat*, consistindo este numa comunicação entre pares que não se encontram fisicamente presentes no mesmo lugar.

Este aplicativo foi desenvolvido pelos criadores do software de P2P de partilha de ficheiros Kazaa. Considerado um programa de *instante messaging* diferente dos demais, o *Skype* tem o seu foco na comunicação VoIP, mas ao longo dos tempos foi conquistando muitos utilizadores.

O *Skype* usa a tecnologia «*peer to peer*», tecnologia que utiliza sistemas que usam um computador e que está ligada entre eles via internet permitindo que a partilha de ficheiros numa rede sem ser necessário um servidor central. O *Skype* permite ainda gravar mensagens de áudio quando o utilizador não se encontra, assumindo um estado 'ausente' ou 'ocupado'.

Em suma, o *Skype* é um programa que apresenta maior potencial no que se refere à qualidade de vídeo, e à facilidade de chamadas diretas tanto para utilizadores como para números de telefone fixo e telemóveis.

3.1.2. Funcionalidades do Skype


O *Skype* constitui uma aplicação tão completa e versátil que possui diversas funcionalidades em vários âmbitos como Chamadas, Vídeo, Mensagens e Partilhas. Na Tabela 16 encontram-se algumas das principais funcionalidades do Skype.

Tabela 16: Principais funcionalidades do Skype





| Chamadas | |
|---|--|
|  | Chamadas de Skype para Skype |
|  | Chamadas para telemóveis e telefones fixos |
|  | Chamadas em grupo |
|  | Número Skype |
|  | Reencaminhar chamadas |
|  | ID de chamadas |
|  | Skype To Go |

| Vídeo | |
|---|----------------------------------|
|  | Videochamadas entre duas pessoas |
|  | Videochamadas em grupo |








Mensagens

-  Mojjs e ícones expressivos
-  Mensagens de vídeo
-  Mensagens instantâneas
-  Enviar mensagens SMS
-  Mensagens de voz
-  GroupMe

Partilhas

-  Enviar ficheiros
-  Partilha de ecrãs
-  Partilha de ecrãs em grupo
-  Enviar contactos

Outras Funcionalidades

-  Skype Manager
-  Skype Connect
-  Skype para Outlook.com
-  Botão de contacto
-  Botão de partilha
-  Skype Translator
-  Extensão Skype

3.1.3. Procedimentos para a Criação de uma Conta *Skype* e Realização de uma Conversa

Numa fase inicial é necessário fazer a instalação da aplicação digital *Skype*, a versão com a qual se desenvolveram as implementações foi a versão 7.40.0.103, a versão mais recente. Em seguida, será apresentado por pontos o procedimento para a criação de uma conta *Skype* bem como a explicação do funcionamento de uma *videochamada*.

1. Criar uma conta *Skype*

O *Skype* requer a existência de uma conta, sendo que uma conta corresponde a um utilizador. No caso de ser a primeira vez que se utiliza este aplicativo é necessário a criação de uma nova conta *Skype*, clicando em 'Criar uma conta' (Figura 22).



Figura 22: Criação de uma conta *Skype*

De seguida, como se encontra representado na Figura 23, devem ser preenchidos os campos assinalados respeitantes ao e-mail (1) e a password criada (2). Quem desejar receber e-mails promocionais da Microsoft deverá seleccionar o campo correspondente. Por fim, clicar em 'Seguinte'.

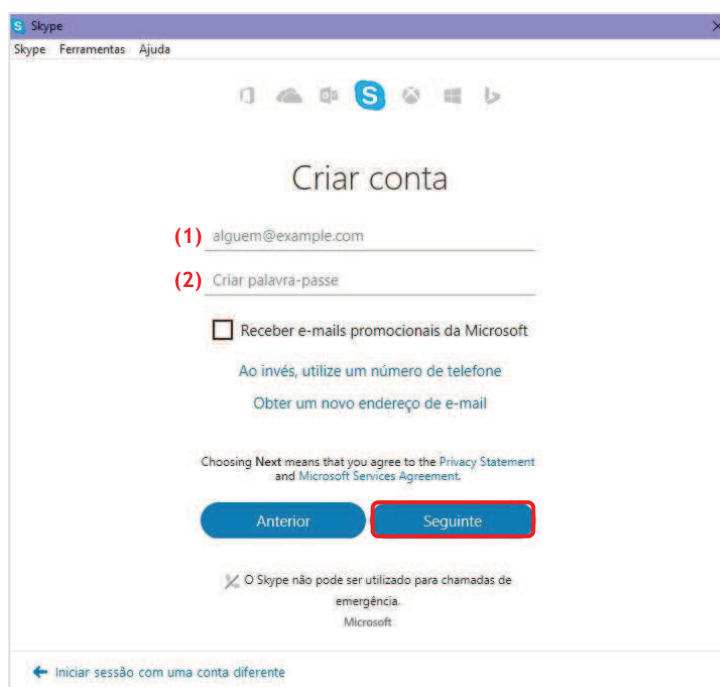


Figura 23: Preenchimento dos dados para a criação de uma conta *Skype*

2. Introdução ao *Skype*

Criada uma conta, segue-se a realização dos testes iniciais aos dispositivos de áudio (microfone) e vídeo (*webcam*), bem como a escolha de uma imagem de perfil para a respetiva conta. No fim, clicar em 'Continuar' (Figura 24).



Figura 24: Verificação do som/vídeo e escolha da imagem de perfil

Verificados os aspetos relativos ao correto funcionamento do som e do vídeo, e da escolha da imagem de perfil, surge a tela principal do nosso perfil do *Skype*, denominado de 'Portal *Skype*' (Figura 25).



Figura 25: Portal *Skype*

No portal *Skype* é possível observar várias funcionalidades. Uma delas diz respeito aos ‘estados online’ (Figura 26), em que é permitido ao utilizador escolher o ‘estado’ em que se encontra e que será apresentado aos seus contactos quando este se encontrar ativo no *Skype*. Dois destes estados têm uma particularidade, o *invisível* permite que o utilizador execute todo o tipo de ações (mensagens ou *videochamadas*) mas para os seus contactos dá a sensação que se encontra inativo (como se não estivesse ligado no *Skype*), o *offline* permite que o utilizador esteja ativo no *Skype* mas não permite a realização de nenhum tipo de ação que envolva outros contactos.

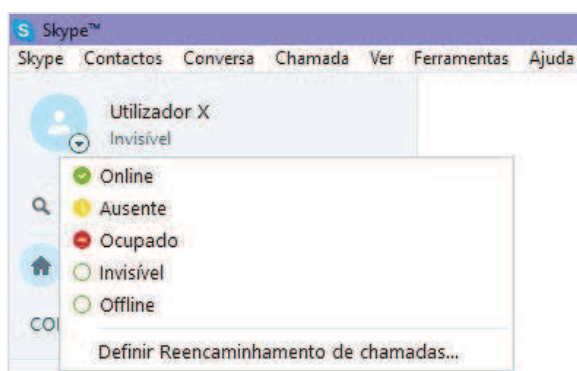


Figura 26: Estados online do *Skype*

3. Procurar e adicionar contactos *Skype*

Outra das funcionalidades visíveis no portal *Skype* é a procura de contactos (3). Neste campo, representado na Figura 27, digita-se o ‘nome *Skype*’ que se pretende e de seguida clica-se em ‘Procurar’ (ícone da lupa).

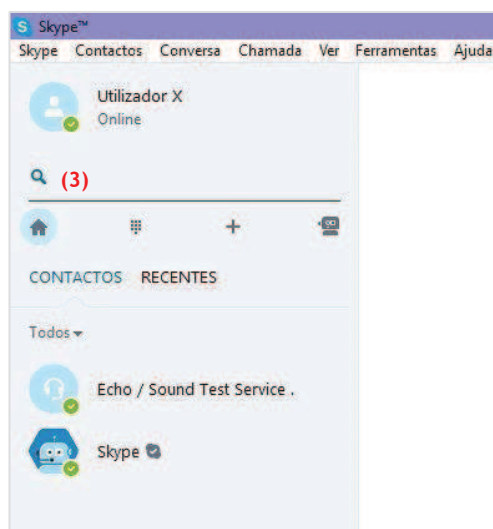


Figura 27: Procura de contactos *Skype*

Uma vez encontrado o contacto pretendido, é necessário adicioná-lo, clicando no botão ‘adicionar aos contactos’ (Figura 28). Enquanto o pedido não for aceite, não é possível estabelecer qualquer tipo de contacto, ficando impossibilitado de iniciar

qualquer tipo de conversação, seja por mensagens instantâneas ou por chamada/*videochamada*.

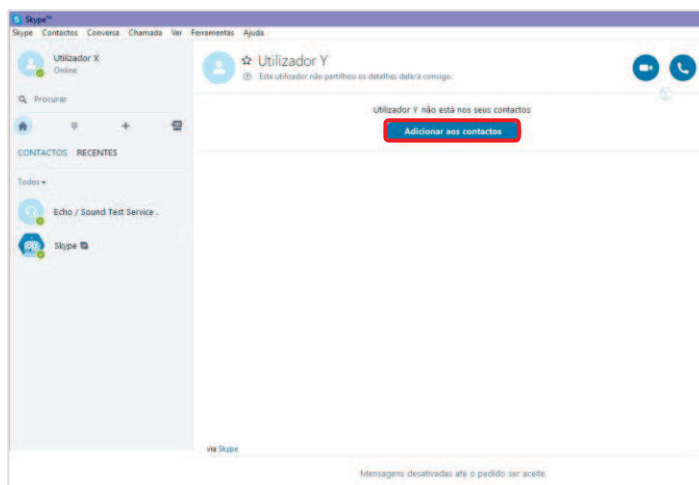


Figura 28: Adicionar contactos Skype

4. Conversa Skype

Uma vez aceite o pedido de contacto por parte do outro utilizador, é então possível iniciar-se qualquer tipo de contacto (Figura 29). Contacto esse que pode ser através de mensagens instantâneas (4), por *videochamada* (5) ou por chamada áudio (6). Existe ainda a possibilidade de criar uma conversa de grupo (7). Como referido no ponto 3.1.2. através do painel de ícones presente no campo de escrita de mensagens, é possível: enviar imagem (a); enviar ficheiro (b); enviar mensagem de vídeo (c); enviar contactos (d); enviar ícone expressivo ou Moji (e).

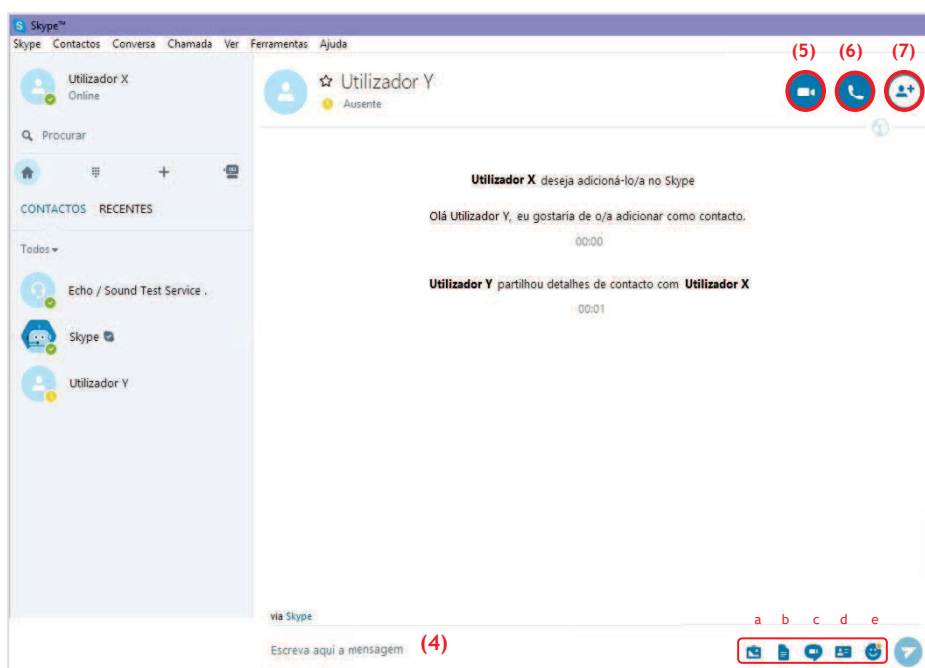


Figura 29: Conversa Skype

3.2. Possibilidades Pedagógicas do *Skype* no Âmbito de uma Aprendizagem Colaborativa em Contexto Online

O *Skype* tem um enorme potencial para ser utilizado em contexto educativo, mas grande parte deste potencial não é posto em prática. Este aplicativo não é visto como uma ferramenta *voip* informal, que serve, apenas, para a comunicação e envio de mensagens para qualquer parte do mundo. Constate-se também que, no seu livro *E-learning and Social Networking Handbook: Resources for Higher Education*, Robin Mason refere o *Skype* como um recurso a usufruir, considerando as suas vantagens e desvantagens. Desta forma torna-se importante referir algumas das potencialidades e fragilidades apontadas por Mason (2008, p. 106), as quais podem ser consultadas na Tabela 17, apresentada em seguida:

Tabela 17: Potencialidades e fragilidades do *Skype* (adaptada de Mason, 2008)

| STRENGTHS OF THE RESOURCE | POTENCIAL DISADVANTAGES |
|--|---|
| Calls are free to other <i>Skype</i> users | Network Security (institutional administrators fear it may be used to illegally trade online movies and music) |
| Sound Quality (keeps the high and low tones of sound) | |
| Immediacy and opportunities for direct feedback | End-user licence agreement appears to permit legal use of university's networks by people outside the university |
| Allows users to exchange large files e.g. photos | |
| Allows to expand your list of contacts and indicates when others in you social network are available to chat | Users and PCs must be able to protect themselves against inappropriate or malicious content including viruses and other malware |

As potencialidades do *Skype*, apresentadas na Tabela 17, são as seguintes: a realização de chamadas, para outros contactos *Skype*, não implica custos; a qualidade do som; a oportunidade de se obter *feedbacks* com rapidez; a possibilidade de troca de ficheiros; a possibilidade de expansão da lista de contactos e a indicação da disponibilidades dos contactos.

As desvantagens prendem-se com questões de segurança de rede e questões de proteção contra conteúdos inadequados ou maliciosos, incluindo vírus e outros *malwares*.

Através desta aplicação, em contexto de sala, importa salientar a inclusão da videoconferência que permite aos participantes observarem e conhecerem quem está

do “lado de lá”, em tempo real e, enquanto se encontram em processo de interação podem observar as ‘pistas faciais’ (consideradas elementos estimuladores para uma comunicação de sucesso, ao contrário do que sucede com uma simples chamada telefónica onde não se consegue ter a perceção do conjunto de expressões faciais de aceitação e/ou de rejeição e que podem fazer com que a comunicação possa não ser ‘honestá’).

Neste sentido, o *Skype* pode então ser visto como uma ferramenta auxiliar e complementar da didática, uma maneira grátis e fácil para os educadores/professores “abrirem as portas” das suas salas e deixarem que outros, através das TIC, façam parte das mesmas. E, simultaneamente, permitir ao seu grupo/turma conhecer, partilhar e explorar o mundo para além da escola. Com a colaboração do *Skype*, é possível aprender uns com os outros, ligar-se a outras realidades e contextos diferentes, expandindo os seus conhecimentos, através do uso de diferentes ferramentas que se encontram disponíveis online. Por sua vez, não só as crianças/os alunos e os docentes poderão usufruir do *Skype* de uma forma bastante positiva, mas também os próprios encarregados de educação.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Após terem sido apresentados e devidamente caracterizados os locais onde decorreram as práticas supervisionadas, seguindo-lhe um enquadramento teórico sobre a temática da presente investigação. Neste capítulo é apresentada a metodologia seguida durante todo o processo de investigação. Esta investigação assumiu-se como uma investigação-ação de carácter qualitativo.

O objetivo principal desta investigação foi recolher e analisar as potencialidades da aplicação digital *Skype* no âmbito de uma aprendizagem colaborativa em contexto online entre duas salas de Educação Pré-Escolar: uma que funcionou em Castelo Branco e outra em Enxara do Bispo.

Neste sentido, serão apresentadas as seguintes secções: a questão-problema da investigação e os respetivos objetivos (4.1); a identificação dos participantes na investigação (4.2); a metodologia qualitativa e respetiva justificação das opções metodológicas (4.3), que inclui a caracterização da investigação-ação (4.3.1); as técnicas e instrumentos de recolha e análise dos dados (4.4), com a caracterização da observação participante e das notas de campo (4.4.1), dos registos fotográficos/filmagens (4.4.2), do inquérito por questionário (4.4.3), do inquérito por entrevista (4.4.4) e respetiva análise de conteúdo (4.4.4.1); a triangulação dos dados (4.5); e por último, os procedimentos éticos (4.6).

4.1. Questão-Problema e Objetivos da Investigação

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na PSEPE, foi realizada a investigação que se enquadrava na temática das TIC, em contexto de Educação Pré-Escolar, com a utilização de uma aplicação digital: *Skype*. A questão-problema que norteou a investigação foi a seguinte: **«De que forma a utilização do *Skype* poderá permitir melhores aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar?»**

Os objetivos a que a referida investigação visou dar resposta são os seguintes:

1. Incrementar os conhecimentos no âmbito do uso das TIC em contexto de Educação Pré-Escolar;
2. Promover a comunicação e o intercâmbio entre crianças de duas salas de jardim de infância em diferentes contextos educativos através do *Skype* na promoção de um trabalho colaborativo;
3. Promover competências de interação social;
4. Avaliar o contributo da utilização do *Skype* nas aprendizagens das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar;

A familiarização e o contacto permanente das crianças com as TIC têm lugar cada vez mais cedo. Nesta perspetiva, importa refletir sobre a sua inclusão na primeira infância, contribuindo assim para possam ser adquiridas competências digitais de

forma a que as mesmas se enquadrem no processo de desenvolvimento das crianças e sejam rentabilizadas ao longo da sua vida. Por outras palavras, é fundamental, nos dias de hoje, que as crianças sejam motivadas e estimuladas desde cedo para a utilização das TIC, em situações que sejam consideradas adequadas, uma vez que é uma realidade inevitável numa sociedade cada vez mais digital.

Para o efeito, com esta investigação, pretende-se clarificar as potencialidades da utilização complementar de uma aplicação digital, em que o Educador de Infância pode das mais diversas formas dar a conhecer o trabalho realizado com as suas crianças e permitir que as mesmas conheçam outras realidades e outros contextos ao serem criados espaços de partilha na promoção de um trabalho colaborativo.

4.2. Participantes na Investigação

Na presente investigação, não pode ser considerada a existência de uma amostra, mas sim a indicação de ‘participantes’, pelo facto de dizerem respeito ao grupo de crianças que foi atribuído à investigadora no âmbito da PSEPE.

Como já referido, o grupo era constituído por um total de vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, que faziam parte da «Sala 3» do Jardim de Infância da Quinta das Violetas.

Para além do grupo de crianças, a investigação contou ainda com a participação da Orientadora Cooperante da PSEPE, de duas outras educadoras da referida instituição, dos encarregados de educação das crianças e, por último, do educador de infância e o grupo de crianças da «Sala Amarela» da EB1/JI de S. Miguel, Enxara do Bispo, com quem se realizou o trabalho colaborativo. (Para mais informações, visitar o site <http://salamarela-enxara.blogspot.pt/>).

4.3. Metodologia Qualitativa: justificação das opções metodológicas

Como referem Bogdan & Biklen (1994, p. 47):

“Alguns investigadores movimentam-se nas escolas munidos de blocos de apontamentos para registarem os dados. Outros recorrem ao equipamento vídeo na sala de aula e não seriam capazes de conduzir uma investigação sem ele. Outros ainda elaboram esquemas e diagramas relativos aos padrões de comunicação verbal entre alunos e professores. No entanto, todos eles têm em comum o seguinte: o seu trabalho corresponde à nossa definição de investigação qualitativa e incide sobre diversos aspectos da vida educativa”.

A presente investigação sustentou-se numa metodologia qualitativa. A recorrência a este tipo de metodologia tem sido cada vez maior, demonstrando ser o mais adequado para investigações realizadas em contexto educativo. Segundo Colás (1992a), citado por Aires (2011, p. 6):

“A forte expansão da educação a nível mundial desencadeou, ainda, a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou socialmente o interesse pela aproximação da investigação às práticas educativas.”

A metodologia qualitativa assume, hoje em dia, uma grande importância nas investigações ocorridas no âmbito educativo, uma vez que se teve a percepção de que a metodologia de tipo quantitativo não seria a mais adequada para este contexto. Estabelecendo uma associação com a procura de uma resposta para um problema, os métodos de observação naturalista em investigações educacionais não foram privilegiados desde o início. Apenas ganharam destaque a partir do século XX, como consequência das características de vida quotidiana, baseando-se nas investigações sociais feitas nos Estados Unidos da América (Bogdan & Biklen, 1994).

As investigações qualitativas, no ponto de vista de Bogdan & Biklen (1994), possuem características, tais como: a fonte direta dos dados ser o ambiente natural e o investigador ser o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados recolhidos pelo investigador são essencialmente de carácter descritivo; o ponto de interesse dos investigadores de metodologias deste tipo é o processo de investigação e não os resultados; a análise dos dados é realizada de forma indutiva e o interesse do investigador é, sobretudo, tentar compreender o significado atribuído às experiências por parte dos participantes. Ainda no seguimento desta perspetiva, Merriam (1988) defende que os intervenientes da investigação não devem ser reduzidos a variáveis isoladas, mas sim, serem vistos como parte de um todo no seu contexto natural.

Neste sentido, Ferreira & Carmo (1998) caracterizam a metodologia qualitativa como indutiva, holística e naturalista. Indutiva, uma vez que são desenvolvidos conceitos que conduzem à compreensão de fenómenos a partir de padrões, não procurando informação a fim de confirmar hipóteses. Holística, na medida em que é tida em conta a «realidade global», isto é, apesar de os indivíduos serem reduzidos, estes são vistos como um todo influenciados pelos grupos que os rodeiam. Por último, naturalista porque possui uma fonte de dados direta, em que existe a interação entre o(s) investigador(es) e o(s) sujeito(s) de forma ‘natural’, procurando minimizar e controlar os efeitos que provoca(m) no(s) sujeito(s).

Como afirmam Bogdan & Taylor (1986), a investigadora esteve envolvida no campo, visto que os estudos qualitativos têm como base a interação: falar, ouvir e permitir que os participantes se expressem livremente. Assim, está presente a subjetividade assumida pela investigação qualitativa quando existe a necessidade, por parte do investigador, em variar os procedimentos metodológicos, através de registos

fotográficos e/ou de vídeo, entrevistas, inquéritos e notas de campo. Tendo como contexto de investigação um ambiente natural de jardim de infância, a presente investigação assume assim um cariz qualitativo.

Nesta investigação recorreu-se a uma metodologia de carácter misto, que incluiu a investigação-ação.

4.3.1. A Investigação-ação

Esta investigação, como já foi referido, caracteriza-se pela adoção de um tipo de metodologia mista que inclui a investigação-ação. O recurso à investigação-ação teve relação com a observação e envolvimento do investigador durante todo o processo, isto é, o investigador não desempenhou um papel passivo de mero observador, mas sim um papel de alguém que interagiu com os sujeitos, com o fim de obter resposta aos objetivos iniciais criados e estipulados para a investigação. Para Bogdan & Biklen (1994, p. 292): “(...) a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais.”

Outros autores defendem o conceito de investigação-ação tratando-se de um tipo de estudo que promove uma ideia de mudança. Na opinião de Lomax (1984), a investigação-ação define-se como uma intervenção profissional cujo objetivo é proporcionar uma melhoria. Para Kemmis (1984) a investigação ação é vista como uma ciência crítica, prática e moral. No entender de Watt (1985), a investigação-ação trata-se de um processo de análise realizado pelos participantes sobre as suas práticas educativas. Segundo Elliot (1993), define-se a investigação-ação com um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma. Como referem, igualmente, Coutinho et al (2009), a investigação-ação apresenta-se através de um triângulo reflexivo denominado *Triângulo de Lewin*, o qual de encontra representado pela Figura 30. Este triângulo resulta da relação de três conceitos, sendo eles a investigação, a ação e a formação.



Figura 30: Triângulo de Lewin (adaptado de Coutinho et al, 2009)

Os vértices deste triângulo interligam-se de forma reflexiva, isto é, o professor é, simultaneamente, um profissional reflexivo e investigador. Este tipo de investigação é realizado de forma a justificar a sua formação e a sua prática, que no que lhe concerne é aplicada na ação do professor. Deste modo trata-se de um fenómeno cíclico, estabelecendo o que é descrito na Figura 30.

Tratando-se de uma metodologia de pesquisa, com cariz prático e aplicativo que surge da necessidade em resolver problemas reais, a investigação-ação tem, assim, um fator que a caracteriza e identifica (Coutinho et al, 2009). De acordo com Cohen e Manion (1989), a investigação-ação lida com problemas reais e concretos e, como afirmam Coutinho et al (2009), é um procedimento *in loco*. O que significa que todo o processo de investigação é controlado, controlo este realizado durante determinados períodos de tempo e através de vários instrumentos e técnicas de recolha de dados como: entrevistas, inquéritos, diários, questionários, entre outros. Desta forma, os resultados poderão traduzir-se em modificações, ajustes e redefinições. Nesta metodologia, de investigação-ação, o investigador assume um papel de promotor da mudança.

Neste seguimento, Coutinho et al. (2009) referem que a investigação-ação assume a participação e colaboração entre investigador(es) e participante(s), com vários sentidos, sendo estes: sentido prático e interventivo; sentido cíclico entre descobertas, implementações e avaliação de resultados; sentido crítico; e por fim, sentido autoavaliativo de alterações sucedidas.

Para a realização de uma investigação deste tipo é necessária uma planificação, observação, atuação e reflexão por parte do investigador. No seguimento desta conceção, Bogdan & Biklen (1994) referem que esta metodologia carece de uma atitude prática, que se concentra nas preocupações do investigador, considerando-se como um instrumento de mudança social. Estes consideram, igualmente, que esta metodologia origina novos conhecimentos sobre a realidade. Desta forma, a investigação-ação é uma das metodologias que tem maiores possibilidades em contribuir para o melhoramento das práticas educativas, porque promove a aproximação das partes envolvidas na investigação, colocando-as na mesma direção, favorecendo o diálogo e desenvolvendo-se em ambientes de colaboração e partilha. Assumindo-se como uma forma de questionamento reflexivo de situações sociais, a investigação-ação é então realizada pelos participantes com o fim de melhorar as suas práticas, o que é legitimado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

4.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise dos Dados

Numa investigação está implícito um conjunto de decisões que devem ser sustentadas pela razão e ir ao encontro das necessidades do investigador e daquilo a que este se propõe a realizar. Assim, a etapa que compreende a seleção dos instrumentos e técnicas de recolha e análise dos dados é essencial em qualquer investigação e representam um exemplo das escolhas que terão de ser realizadas pelo investigador. Neste sentido, Aires (2011, p. 24) alega que: “A selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo.”

O conjunto dos referidos instrumentos e técnicas é diverso e extenso, em que cada uma das possibilidades apresenta aspetos menos e mais positivos que lhe são característicos e que o investigador deve conhecer e considerar antes de escolher quais irá utilizar.

No caso concreto da investigação realizada, os instrumentos e técnicas de recolha dos dados eleitos foram: a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e/ou filmagens, o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Foram todos escolhidos com o fim de conseguir atingir os objetivos delineados para a investigação, encontrando-se todos interligados entre si. Já no que diz respeito à principal técnica aplicada para a análise dos dados, a escolha recai sobre a triangulação dos dados. Assim sendo, em seguida são analisados minuciosamente todos os instrumentos referidos, bem como a respetiva técnica aplicada para análise dos dados num sentido teórico e prático, isto é, evidenciando como é que os mesmos foram utilizados/aplicados, de modo específico, no decorrer da investigação.

Além dos aspetos anteriormente referidos, interessa salientar que a investigação realizada teve em consideração e aplicou todos os procedimentos éticos necessários, por um lado, para não por em causa os participantes na mesma e, por outro lado, para poder ser uma investigação assente no rigor e na qualidade.

4.4.1. Observação Participante e Notas de Campo

Os instrumentos usados para a recolha de dados numa investigação de carácter qualitativo são diversificados. Porém, quando se trata da realização de um estudo de caso complementar a uma investigação-ação como estratégias de investigação, é inevitável não dar destaque à observação participante e às notas de campo que dela advêm, como instrumentos fundamentais e imprescindíveis e como uma consequência direta das atividades da PSEPE.

A observação remete para uma técnica básica própria da vida humana e acontece a todo o instante, mesmo que de forma pouco consciente em algumas circunstâncias. Contudo, a observação científica orientada para dar resposta aos objetivos previamente estipulados é diferente de qualquer outro tipo de observação espontâneo que acontece habitualmente no quotidiano de qualquer sujeito. A observação científica incumbe-se de um carácter sistemático e intencional.

Em contrapartida, a observação participante, como a própria designação indica, implica uma participação do investigador no contacto direto com os participantes na investigação. Neste contexto, Cabral (1983) defende que não existe observação participante sem que o investigador seja realmente participante. Isto é, neste tipo de observação, também conhecida como trabalho de campo, o investigador encontra-se inserido no contexto no qual investiga (investigação-ação) e constitui-se como um dos principais instrumentos da observação. Correia (2009, p. 31) aprova esta ideia ao afirmar que: “A Observação Participante é realizada em contacto [direto], frequente e prolongado do investigador, com os [atores] sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.” Este deverá, no entanto, mediar a sua participação para que esta não seja fria/distante nem tão intensa que possa influenciar, em última instância, a possibilidade de observar propositadamente para com os objetivos estipulados para a investigação.

Neste tipo de observação o investigador, ao desempenhar papéis no contexto em que investiga, poderá compreender mais facilmente como é que tudo funciona, permitindo ao mesmo que se adapte, interaja e aja conforme a situação. Pese embora, torna-se prioridade que o investigador/observador garanta que a sua presença não influencia o comportamento dos sujeitos observados, de forma a que não exista qualquer tipo de constrangimento que leve a que os sujeitos retraiam as suas ações, deitando por terra a veracidade e o rigor da investigação. O olhar do investigador/observador deverá ser neutro para com os sujeitos observados, por outras palavras, não deverão ser feitos juízos de valor ou atribuídos ‘rótulos’.

Este tipo de observação centra-se em três fatores: a dinâmica, a envolvimento e o prolongamento no tempo. Correia (2009) acredita que a observação participante progride em três fases diferentes, sendo estas: observação descritiva → observação focalizada → observação seletiva. A observação descritiva, por norma, ocorre numa fase prévia e possibilitando ao investigador/observador conhecer de forma global o contexto no qual está inserido. Posteriormente, analisa os dados recolhidos e delimita o foco de observação, cingindo-se apenas aos aspetos importantes para a investigação a que se propôs. Finalmente, com a observação seletiva, o investigador/observador refina as evidências que encontrou e procura mais exemplos dessas.

A finalidade da observação participante vai muito além de uma simples descrição detalhada das situações observadas. O recurso a este tipo de observação é feito quando um investigador tem intenção de estudar em profundidade um contexto e/ou um fenómeno social que desconhece. Bogdan & Biklen (1994) referem precisamente esta

possibilidade como uma das que faz a observação participante ser vista, no âmbito da investigação qualitativa, como um dos mais importantes instrumentos de recolha de dados.

No que concerne à investigação realizada no âmbito da PSEPE, a observação participante possibilitou um maior conhecimento e uma maior compreensão acerca da forma como as crianças percebem as TIC no seu processo de desenvolvimento e, mais especificamente, qual o nível de entendimento do uso do computador e, conseqüentemente, da aplicação digital *Skype*. Neste sentido, foi possível observar reações perante a sua utilização e agir conforme as mesmas, tendo sempre por base os objetivos previamente definidos para a investigação.

Toda a observação participante carece da redação de notas de campo, e como tal, as mesmas foram elaboradas, pois estas constituem-se como instrumentos de recolha de dados que estão intimamente associados. Nesta lógica, Tuckman (2000, p. 62) afirma: “(...) na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo.”. É o próprio investigador, ao mesmo tempo observador, que redige as notas de campo, redação essa que deve ser feita num momento o mais próximo possível aquando da observação em si, para evitar que a perda de informação mais importante, até então memorizada, seja maior. O conteúdo das notas de campo deverá contemplar duas partes, uma de descrição e outra de reflexão, referindo sempre o período de tempo à qual dizem respeito. Na parte respeitante à descrição poderão e dever-se-ão registar afirmações proferidas pelos sujeitos observados, já na parte correspondente à reflexão essas mesmas afirmações terão de ser analisadas a fundo a fim de compreender melhor o seu significado e a relação que estabelecem com o estudo.

A existência das notas de campo tornou bastante mais fácil o processo de reflexão e contribuíram para uma maior e melhor adaptação aos objetivos da investigação.

4.4.2. Registos Fotográficos e/ou Filmagens

Dada a temática da presente investigação em torno das TIC e da aplicação digital *Skype*, é evidente a ligação que existe à produção de registos fotográficos e/ou filmagens. Registos esses que se pretende que venham a enriquecer a formulação de conclusões no desenvolvimento da questão-problema e dos objetivos propostos inicialmente. As referidas formas de registo sustentam a análise de expressões faciais, corporais, emocionais e sentimentais, as quais não poderiam ser avaliadas sem ter sido utilizado este instrumento de recolha de dados. Para Caetano (2008, p. 4): “(...) as fotografias mais não são do que uma interpretação do mundo.”. E, em conformidade com os autores Calaça & Huber (2009, p. 3) “(...) a fotografia funciona como uma memória social que é capaz de eternizar pessoas, locais, momentos que provavelmente

não se repetirão.”. Em qualquer um dos tipos de registos, fotografias ou filmagens, os momentos captados dependem sempre do(s) objetivo(s) próprio(s) de quem os concretiza, pois opta-se por uma determinada situação, um determinado ângulo num determinado momento.

Em jeito de conclusão, importa referir que todos os participantes no estudo deram previamente o seu consentimento para o efeito. No caso das crianças, a referida autorização (Apêndice A) foi solicitada junto dos encarregados de educação, sabendo de antemão que a utilização dos registos fotográficos/filmagens foi somente para fins académicos ao nível da investigação desenvolvida, em que sempre foi preservada a privacidade e salvaguardada a identidade das crianças.

4.4.3. Inquérito por Questionário

Nesta secção é explicitado em que consiste um inquérito por questionário, quais as principais potencialidades/vantagens e limitações/desvantagens que lhe são vulgarmente atribuídas e, de igual modo, a sua relação direta com a presente investigação.

Neste contexto, Barbosa (2012, p. 84) propõe uma definição para inquérito por questionário alegando que o mesmo consiste numa “(...) técnica de investigação composta por um conjunto de questões apresentadas por escrito.” Já para Quivy & Campenhout (2008), citados por Farinha (2014, p.60): “(...) o questionário é dirigido ao inquirido, sendo lido e preenchido por ele.”

O inquérito por questionário constitui-se como um instrumento universal bastante utilizado no processo de recolha de dados. A sua aplicação associa-se, na maioria dos casos, à investigação quantitativa, mas uma vez que a aplicação do mesmo ocorreu no âmbito da investigação realizada, pode, igualmente, ser proveitosa em estudos de cariz qualitativo. Gradualmente tem-se vindo a notar uma coexistência destes dois paradigmas, podendo aproveitar-se do melhor que cada um oferece à investigação e, mais concretamente, à investigação em educação. Erickson (1986), citado por Pereira (2004, p.206), partilha da mesma opinião:

“(...) ao identificar o paradigma positivista/behaviorista e o paradigma interpretativo em Educação, afirma a descontinuidade e o conflito entre os dois tipos de abordagens. Sustenta, contudo, que apesar da rivalidade teórica e ontológica que existe entre os dois paradigmas, um não vem substituir o outro; eles têm, actualmente, tendência a coexistir.”

Recapitulando, o inquérito por questionário proporciona uma interação indireta entre o investigador e os participantes na investigação, por meio da elaboração, por parte do investigador, de questões escritas às quais os participantes deverão responder, igualmente, por escrito. Não deve ser descurada a elaboração do mesmo, na medida em que deve existir uma preocupação significativa para que as questões

elaboradas vão ao encontro dos objetivos definidos *a priori* para a investigação em causa. A propósito, este aspeto deve ser tido em consideração na elaboração de todos os instrumentos de recolha de dados.

O instrumento em análise apresenta, geralmente, dois tipos de questões fundamentais: as de resposta fechada e as de resposta aberta. Um inquérito por questionário pode ser considerado misto ao contemplar, simultaneamente, estes dois tipos de questões. A produção das mesmas, de qualquer que seja o tipo, não deve ser extensa e a linguagem aplicada deve ser o mais clara possível para que seja entendida por todos os participantes. Em relação a este aspeto, Barbosa (2012, p. 84/85) apresenta três princípios inerentes à elaboração das questões nos inquéritos por questionário:

“(...) o Princípio da Clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da Neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).”

Tal como qualquer outro instrumento de recolha de dados, o inquérito por questionário, apresenta vantagens e desvantagens na sua aplicação. Os principais aspetos positivos a evidenciar passam fundamentalmente por: poder ser respondido por várias pessoas ao mesmo tempo, uma vez que o investigador não tem de acompanhar diretamente a referida atividade, o que facilita a recolha de informação que se pretende e a respetiva análise; ser bastante reduzido o custo monetário para a sua aplicação; garantir o anonimato das respostas. Ainda salientar que os resultados obtidos podem ser facilmente sistematizados, a influência do investigador é diminuta e os participantes, em alguns casos, poderão responder no momento que lhes for mais oportuno.

Em relação às desvantagens evidenciadas aquando da aplicação de um inquérito por questionário, as mesmas recaem sobre: a demora da sua produção e validação; a dificuldade, por parte do investigador, em verificar se o preenchimento foi realizado de forma consciente e ponderada, ou se, em alternativa, foi apenas com base naquelas que se pensam ser as expectativas da própria investigação. Por sua vez, quando não existe autonomia por parte dos inquiridos, quando não têm capacidade de o fazer sozinhos, esse fator pode ser um entrave à sua verdadeira utilidade.

Analisando agora, estritamente, a investigação realizada, no âmbito da PSEPE foi elaborado um inquérito por questionário (Apêndice B) para ser aplicado aos encarregados de educação do grupo de crianças da «Sala 3» do Jardim de Infância da Quinta das Violetas, que foram participantes no referido estudo. Importa referir que este questionário foi previamente validado pelo método dos juízes. O seu principal objetivo passava por conhecer a realidade dos mesmos ao nível das TIC e, mais concretamente, ao nível do *Skype*. O questionário em causa continha uma breve contextualização escrita da sua aplicação e quatro blocos de exploração: Bloco A – «Identificação»; Bloco B – «Participação dos Encarregados de Educação em Contexto

Educativo»; Bloco C – «Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)»; Bloco D – «Utilização do *Skype*».

Para concluir, apenas referenciar que o preenchimento, pelos encarregados de educação, do inquérito por questionário em análise foi concretizado entre os dias 16 e 19 de janeiro de 2017, correspondente à última semana de intervenção.

O inquérito por questionário foi assim aplicado numa fase posterior às sessões de intervenção da investigação, permitindo obter a opinião dos encarregados de educação em relação ao teor da investigação realizada.

4.4.4. Inquérito por Entrevista

O inquérito por entrevista difere do inquérito por questionário em dois pontos essenciais intimamente relacionados. Por um lado, ao ser realizado de forma oral e, por outro, a estreita relação que cria entre entrevistador e entrevistado. Este último aspeto reflete-se cada vez mais na preferência pela utilização da entrevista como instrumento de recolha de dados em contexto de investigação qualitativa.

A entrevista assume uma forte e estreita ligação com a observação participante, complementando-se. A sua realização ocorre, normalmente, quando o investigador já se encontra mais familiarizado com o contexto da investigação. Neste sentido, como refere Haguette (1995), citado por Lima, Almeida & Lima (1999, p. 133): “A entrevista é um processo de interação social, no qual o entrevistador tem a finalidade de obter informações do entrevistado, através de um roteiro contendo tópicos em torno de uma problemática central.”

As entrevistas podem ser classificadas de diferentes formas consoante o seu tipo. Contudo, conclui-se que, no fundo, todas elas giram à volta dos mesmos princípios, ou por outras palavras, todas se focam no grau de estruturação das entrevistas. Assim, imediatamente, se apresenta a proposta de May (2004) que de forma clara e concisa, citada por Aguiar e Medeiros (2009), declara que as entrevistas se podem classificar em estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas e em grupo, ou focais. Em relação à entrevista estruturada, esta constitui um tipo de entrevista mais rígido e formal, na medida em que é seguido, à risca, um guião aplicado de igual forma a todos os entrevistados, sem possibilidade de ser feita qualquer alteração. A sua aplicação pode ser realizada por outro entrevistador que não o próprio investigador, uma vez que basta possuir o guião para conseguir orientar a dita entrevista, mas é sempre melhor que seja o próprio investigador a assumir esse papel.

Já a entrevista semiestruturada apresenta maior flexibilidade, em comparação com a anterior, e nela dá-se espaço para que o entrevistado fale livremente sobre cada um dos focos de análise apresentados. Neste tipo de entrevista, o entrevistador terá de ser o próprio investigador, pois é necessário um maior domínio acerca do assunto do qual se trata. Neves (2009, p. 32) suporta esta ideia, ao afirmar que: “A entrevista

semiestruturada caracteriza-se por apresentar questões abertas.” Uma vez mais, é reforçada a ideia de que não existe um padrão de resposta neste tipo de entrevista. As questões apresentadas no guião acabam, elas próprias, por gerar oportunidades de criação de outras questões apropriadas para a investigação. O entrevistado tem o poder de participar de forma espontânea e partilhar experiências que julgue serem importantes para o efeito.

No que toca à entrevista não estruturada, também designada por não diretiva, esta resume-se a uma conversa de carácter informal a fim de recolher dados sobre um certo assunto. O nível de abertura da mesma é ainda maior que no caso anterior, todavia o foco da investigação não pode ser negligenciado.

Para finalizar esta caracterização, nas entrevistas de grupo ou focais a diferença reside no facto de ser um grupo de pessoas mais ou menos alargado, orientado por um entrevistador na discussão de um determinado tema. Neste caso, em que há a partilha de opiniões, a interação entre os participantes é ainda maior.

Independentemente de existirem vários tipos de entrevista, existem aspetos que são comuns a todos eles e que por nenhuma razão poderão ser descurados, sobretudo o facto de o entrevistador não ter a intenção de influenciar o desenrolar da entrevista nem de se esquecer ou de perder de vista os objetivos da investigação. Parte-se do pressuposto de que, durante a realização de uma entrevista, o entrevistador apresente alguma sensibilidade enquanto a orienta, ao mesmo tempo que demonstra cordialidade, simpatia e que assuma uma postura de bom ouvinte e seja promotor de um ambiente harmonioso. Só assim é possível que o entrevistado se sinta bem o suficiente para poder partilhar a sua opinião.

Parte do sucesso de uma entrevista resulta da elaboração do guião orientador da mesma, o qual deve ser inteiramente dominado pelo entrevistador/investigador. Novamente, assemelhando-se ao que se verifica com o inquérito por questionário, a linguagem utilizada deverá ser cuidada, clara e simples, sem a presença de quaisquer ambiguidades. O guião deve ser composto por uma breve contextualização da investigação, pelos objetivos estipulados e só depois apresentar as questões, organizadas por blocos de análise.

No caso da investigação descrita e analisada no presente relatório de estágio, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a três educadoras do Jardim de Infância da Quinta das Violetas. Uma das educadoras em causa foi também Orientadora Cooperante da PSEPE. Importa esclarecer que foram selecionadas duas educadoras da mesma instituição, uma vez que se encontravam em pé de igualdade com a Orientadora Cooperante, pelo facto de serem responsáveis por grupos de crianças com o mesmo intervalo de idades.

O guião de entrevista das referidas entrevistas foi sempre o mesmo, exceto para a entrevista realizada à Orientadora Cooperante que contemplou mais um Bloco de análise (Bloco VI). Neste sentido, importa apresentar um panorama geral da organização do guião (Apêndice C). Este contém sete blocos: Bloco I – Contextualização

da investigação e da realização da entrevista; Bloco II – Perfil geral do entrevistado; Bloco III – Formação na área e utilização das TIC em termos pessoais e profissionais; Bloco IV – As TIC na Educação Pré-Escolar; Bloco V – O trabalho colaborativo em contexto online; Bloco VI -Utilização do *Skype*; Bloco VII – Agradecimentos.

Todas as entrevistas foram realizadas nas imediações do Jardim de Infância da Quinta das Violetas em Castelo Branco e em momentos posteriores à finalização da PSEPE. A duração das mesmas foi variável, consoante as necessidades de cada uma das entrevistadas. O seu registo foi feito com recurso a um gravador áudio, devidamente autorizado pelas entrevistadas, que facilitou muito a etapa que contempla a transcrição das mesmas conducente à respetiva análise de conteúdo de cada entrevista.

4.4.4.1. Análise de Conteúdo

As entrevistas semiestruturadas realizadas às três educadoras do Jardim de Infância da Quinta das Violetas foram, como já foi referido anteriormente, registadas em formato áudio com recurso a um gravador. Deste modo, mais tarde, foi possível ouvi-las de novo, as vezes necessárias para proceder à sua transcrição fiel e na íntegra (Apêndices D, E e F). Esta etapa da investigação foi essencial para a realização da análise de conteúdo das entrevistas, que se encontra apresentada posteriormente no presente relatório. Todavia, importa ter uma noção de em que é que consiste a análise de conteúdo, qual o seu principal objetivo e como se desenvolve a referida técnica.

Como proposta de definição de análise de conteúdo, Bardin (2006), citado por Mozzato & Grzybovski (2011, p. 734), afirma que a mesma se trata de "(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens."

A análise de conteúdo é apenas uma no meio de muitas técnicas de análise de dados que existem. Para tal, o investigador deve mostrar conhecimento sobre cada uma das mesmas para, desse modo a estar habilitado para realizar uma escolha consciente e que convirja com os objetivos definidos para a investigação a que se propõe.

A análise de conteúdo é um processo lento que deve ser visto não como uma técnica, mas sim como um conjunto de várias técnicas, pois a sua concretização total contempla vários passos. De acordo com Bardin (2006) a análise de conteúdo subdivide-se em três fases, denominadas de: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – inferência e interpretação. Por norma, a pré-análise é a primeira das três a ocorrer e diz respeito à organização do material recolhido a fim de o tornar operacional. Isto é, nesta fase o investigador procederá à recolha das comunicações que pretende analisar e estabelecerá contacto com os dados a cru.

Na segunda fase, a exploração do material, deve ser criado um sistema de codificação, no qual serão discriminadas as categorias de análise, bem como unidades de registo e de contexto. A forma de definição das mesmas será decisiva para as

contagens a realizar e, da mesma forma, as unidades de contexto irão influenciar substancialmente a compreensão feita. Esta fase determinará, em boa conta, a riqueza das inferências e interpretações. Assim, o conhecimento do assunto tratado nas comunicações recolhidas é imprescindível.

A última fase, relativa ao tratamento dos resultados – inferência e interpretação – compreende as análises reflexiva e crítica.

Em suma, a técnica referida trata de procurar analisar ao pormenor os dados obtidos em comunicações que, por sua vez, podem diferenciar-se tipologicamente, e extrair deles o melhor possível. Uma vez bem executada, esta será uma técnica bastante restrita, com resultados muito positivos para, neste caso, a investigação qualitativa.

4.4.5. Triangulação dos Dados

A presente investigação, assim como muitas outras, contou com o recurso a diferentes instrumentos de recolha de dados e, por essa razão, careceu, igualmente, de uma técnica que permitisse analisá-los e combiná-los a fim de obter melhores e mais íntegros resultados. Por conseguinte, aplicou-se a técnica da triangulação dos dados que para Duarte (2009, p. 11) diz respeito “(...) à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes.”.

Em caso extremo pretende-se analisar vários aspetos de forma a chegar a uma opinião final, completa e válida. A existência de vários instrumentos de recolha de dados será sempre mais benéfica, no entanto não levará a uma verdade inquestionável. Ou melhor, numa sociedade em que a evolução é cada vez mais uma constante, o que hoje é considerado verdadeiro amanhã poderá já não o ser.

Posto isto, na investigação realizada, foram analisados, em separado, os dados recolhidos dos instrumentos referidos anteriormente e, só depois, se procedeu à triangulação dos mesmos, com a intenção de agrupar os resultados consoante cada variável.

4.4.6. Procedimentos Éticos

Qualquer que seja a investigação, devem ser tidos em conta os procedimentos éticos e legais que lhe estão associados. Este aspeto assume uma maior importância quando os investigados se tratam de sujeitos menores de idade, como é o caso das crianças. O prosseguimento do estudo só poderá ocorrer no caso de o investigador se comprometer para com a comunidade de que os procedimentos em causa serão efetivamente respeitados na sua plenitude. Os participantes na investigação deverão ser devidamente informados pelo investigador de todo o processo e de tudo a eu vão

estar sujeitos, podendo estes ponderar e aceitar livremente. Nunca poderá o investigador forçá-los a qualquer tipo de pressão e, ao mesmo tempo, deverá garantir que não serão expostos a quaisquer tipos de riscos e/ou perigos, tornando-se imperiosa uma confiança de parte a parte.

Pequeneza (2013, p. 46), citando Bogdan & Biklen (1994), acredita que existem princípios éticos base a qualquer investigação, sendo estes:

“(…) (a) proteção da identidade de todos os sujeitos que colaboram no estudo de carácter investigatório; (b) o respeito que deve ser dado a cada um dos intervenientes deste processo de modo a obtermos a sua cooperação ao longo da investigação; (c) a negociação de autorização da realização do trabalho de investigação e os seus objetivos; (d) a autenticidade da escrita dos resultados obtidos, mesmo que não sejam do agrado da instituição onde decorreu o estudo.”

No caso concreto da presente investigação foram respeitados todos os princípios referidos, destacando-se o facto, já referido anteriormente, de os encarregados de educação terem sido informados da investigação que iria ser realizada de forma a autorizarem ou não a participação dos seu(s) educando(s).

Uma investigação em educação não seria possível sem os seus participantes e, muito menos seria enriquecedora. Por esse motivo, eles próprios e o seu bem-estar devem constituir ser sempre a prioridade.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

O presente capítulo visa apresentar, analisar e tratar os dados recolhidos ao longo das sessões de implementação da investigação realizada no âmbito da PSEPE.

O mesmo encontra-se dividido em secções, sendo que, a primeira diz respeito às reflexões individuais de cada sessão de implementação da aplicação digital *Skype*. Nestas surgem, não apenas, as reflexões resultantes da observação participante e das notas de campo, como também surgem as reflexões da Orientadora Cooperante e, no final, do Educador de Infância, colaborador da investigação (5.1).

Numa segunda secção, procede-se à análise dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário aplicados aos encarregados de educação das crianças (5.2).

Por último, numa terceira secção, é realizada uma análise de conteúdos às entrevistas realizadas à orientadora cooperante e a duas educadoras de infância do Jardim de Infância da Quinta das Violetas.

5.1. Análise das Sessões de Intervenção

A investigação agora analisada pretendeu averiguar se a utilização da aplicação digital *Skype* contribuiu ou não para a melhoria das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar. Assim que a PSEPE teve início, o mais importante foi perceber a importância que assumiam as tecnologias digitais nas rotinas das crianças.

O estudo prolongou-se pelas últimas três das seis semanas de implementação individual da investigadora no âmbito da PSEPE e contou com 5 sessões de intervenção, sendo que a última se realizou devido à vontade demonstrada pelas crianças, uma vez que coincidia com o meu último dia enquanto estagiária naquela instituição.

Para a realização da presente investigação foram realizadas diversas reuniões entre o Educador H. e a investigadora. Nestas reuniões foram acordadas as datas associadas às ligações via *Skype*, assim como os respetivos objetivos e conteúdos. Dado que, nessa altura, não era possível informar quais as atividades que iriam ser realizadas nos dias respeitantes às ligações via *Skype*, devido à distância temporal existente, ficou acertado que assim que as mesmas fossem definidas, seriam transmitidas. Ficou, igualmente, acordado que, em contexto *Skype*, as interações ocorreriam num ambiente de índole colaborativa, em que a investigadora e o Educador H. interagiriam um com o outro e com o grupo de crianças de ambas as salas, e que, por sua vez, os dois grupos de crianças interagiriam entre si. Outro aspeto importante, tendo sido sugerida pelo Educador H. a possibilidade de incluir a «Sala 3» no «ProjetoMALA», visto este ser um projeto que envolve atividades de carácter colaborativo entre vários jardins de infância, vinha ao encontro dos objetivos estabelecidos para esta investigação. Nesta perspetiva, tornar-se-ia possível a partilha e a interação virtual com uma partilha e interação presencial através da *mala*, propriamente dita. Uma vez que, o «ProjetoMALA» implica,

junto de cada JI participante, o envio de ‘produções’ livres elaboradas pelas crianças de cada instituição que participe no projeto.

Deste modo, a primeira sessão possibilitou uma maior familiarização entre os vários intervenientes da investigação. As restantes sessões dizem respeito às *videochamadas* realizadas nas quais ocorreram momentos de diálogo, trocas de experiências vividas, realização de um projeto colaborativo conjunto, entre outros aspetos que serão discriminados ao longo do presente capítulo.

O tempo de duração das sessões de intervenção, respeitantes à utilização do *Skype*, não foi estabelecido de forma rigorosa, uma vez que se tratava de uma prática diferente daquela a que as crianças estavam acostumadas. Da mesma forma que se deu importância à sua utilização, também nunca foi descurado o facto de todas as *videochamadas* realizadas se adaptarem ao tema e ao conteúdo abordado naquela semana ou naquele dia.

Como forma de sistematização, na Tabela 18, é apresentado um cronograma com as datas e os respetivos temas das sessões de intervenção respeitantes à utilização do *Skype*.

Tabela 18: Cronograma das sessões de intervenção

| Sessões | Data | | | Tema | Conteúdo(s) |
|-----------|------------------|---------------------------------------|------------|--|-----------------------------------|
| | Semanas da PSEPE | Semanas de Implementação Individual | Dia | | |
| 1ª Sessão | 11ª Semana | 4ª Semana (de 05 a 07 de dezembro) | 06.12.2016 | O Natal | Os doces de Natal |
| 2ª Sessão | 13ª Semana | 5ª Semana (de 03 a 06 de janeiro) | 04.01.2017 | Os Três Reis Magos | O número 3 |
| 3ª Sessão | 15ª Semana | 6ª Semana (de 16 a 19 de janeiro) | 16.01.2017 | O inverno | Características da estação do ano |
| 4ª Sessão | | | 18.01.2017 | O inverno | A hibernação |
| 5ª Sessão | | | 19.01.2017 | <i>Último Dia: reflexão com as crianças e a Orientadora Cooperante</i> | |

Neste sentido, para cada uma das sessões de intervenção, apresenta-se a súmula global das atividades desenvolvidas numa grelha diária, e, em seguida, é realizada uma reflexão dessa mesma sessão que tem por base a observação participante, as notas de campo, o registo fotográfico e as opiniões da Orientadora Cooperante e, no final, a do Educador de Infância, colaborador nesta investigação.

De notar que a utilização do *Skype* não implicou a necessidade da criação de atividades específicas, uma vez que O *Skype* serviu como complemento de todas as atividades, no sentido em que no final de cada dia era dado a conhecer o trabalho desenvolvido naquele mesmo dia, através de momentos de diálogo, observação e

análise de atividades realizadas pelas crianças, em que ocorria uma troca de experiências que promoveram contextos em que eram aplicados conhecimentos previamente explorados.

5.1.1. 1ª Sessão de Intervenção

A 1ª sessão de intervenção decorreu na 11ª semana da PSEPE que correspondeu à 4ª semana de implementação individual. Esta semana teve como tema «O Natal» e ocorreu de 05 a 07 de dezembro de 2016. Nesta primeira intervenção existiu a necessidade de explicar ao grupo as várias utilidades de um computador e das atividades que iriam ser realizadas no âmbito da investigação. Desde o começo da PSEPE foi notória a importância dada ao computador por parte das crianças. Esta conclusão derivou da observação realizada pela investigadora, concluindo esta que as crianças demonstravam bastante interesse e curiosidade aquando da altura em que eram realizadas as *videochamadas*.

Deste modo, na Tabela 19 encontram-se apresentados: as áreas de conteúdo, os conteúdos e as atividades desenvolvidas para o dia da 1ª sessão de intervenção no âmbito da investigação realizada.

Tabela 19: Grelha Diária: 1ª sessão de intervenção

| 1ª Sessão de Intervenção | | |
|--|---|---|
| Data | 06 de dezembro de 2016 | |
| Tema | «O Natal» - Doces de Natal | |
| ÁREAS DE CONTEÚDO (Domínios e Subdomínios) | CONTEÚDOS | ATIVIDADES |
| Área de Formação Pessoal e Social | → Desenvolvimento da Identidade; → Educação para os valores; → Educação para a cidadania; | Acolhimento - Pequena conversa com as crianças sobre diversos assuntos do seu interesse. Rotina Diária: «Rei/Rainha do Dia» - Atualização da <i>Árvore do Tempo</i> , marcação das presenças e contagem do número de crianças. |
| | Subdomínio da Linguagem Oral | → Compreensão Oral; → Sensibilização aos Sons; |
| | O Mundo Natural | → A Matéria e os Corpos; |
| | Domínio da Matemática | → Iniciação à Medida; → Noção de Número; → Iniciação à Geometria; |
| | Domínio da Educação Física | → Expressão Psicomotora; |
| | | Diálogo - Conversa sobre os doces tradicionais do Natal: filhós, sonhos, bolo rei, broas de mel, tronco de Natal, rabanadas, fatias douradas, bolachas, etc. Atividade de Culinária - Confeção de bolachinhas de manteiga com formas alusivas à quadra natalícia (estrelas e pinheiros). |

| Horário de Almoço | | |
|--|--|---|
| Subdomínio da Linguagem Oral | → Compreensão Oral; → Discriminação Auditiva; | Pictograma - Realização de um pictograma da receita seguida para a confeção das bolachas. |
| Subdomínio da Abordagem à Escrita | → Discriminação Visual; | |
| Subdomínio das Artes Visuais | → Desenho; | |
| Domínio da Educação Física | → Sensações e Percepções; → Expressão Psicomotora; | Atividade de Culinária (continuação) - Decoração das bolachas. |
| | | Atividade de Degustação - Provação das bolachas feitas e decoradas pelas crianças. |
| O Mundo Tecnológico e a Utilização das Tecnologias | → Recursos Tecnológicos; → A importância dos meios tecnológicos e informáticos; | Diálogo - Conversa sobre as utilidades do computador. Videochamada Skype - Atividade colaborativa com o grupo de crianças da «Sala Amarela». |

Uma vez que me encontrei a realizar a PSEPE de forma individual, todas as fotografias foram captadas *a posteriori* da realização das atividades, cingindo-se apenas à demonstração do resultado final. Ao invés do que aconteceu durante as sessões de intervenção respeitantes à investigação em que tudo foi registado em vídeo.

Nas figuras seguintes encontram-se retratadas várias etapas em torno da confeção das bolachas natalícias. A Figura 31 ilustra o pictograma, realizado de forma coletiva, em que as crianças participaram através da sequenciação dos acontecimentos, transpostos para frases simples, do recorte (crianças mais velhas) e colagem (crianças mais novas). A Figura 32 retrata a última etapa da atividade de culinária que consistia na decoração das bolachas com açúcar em pó. Por último, na Figura 33 encontram-se as bolachas natalícias confeccionadas pelas crianças da «Sala 3».

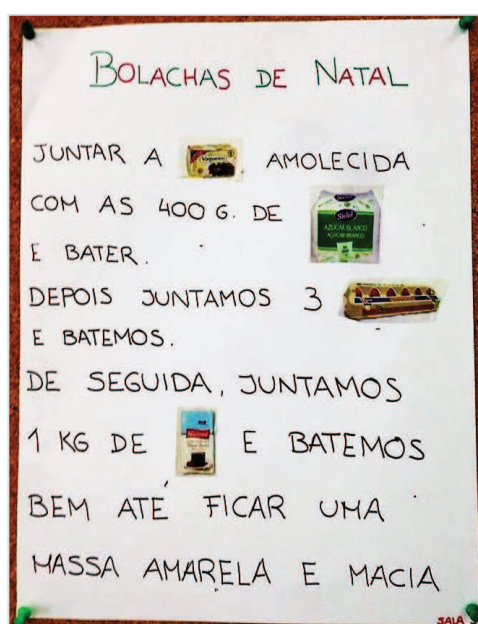


Figura 31: Pictograma da receita, elaborado de forma coletiva



Figura 32: Decoração das bolachas natalícias na cozinha/refeitório da instituição



Figura 33: Bolachas natalícias confeccionadas pelas crianças da «Sala 3»

Posto isto, como referido anteriormente, dado o carácter prático e lúdico deste dia, num ambiente de descontração, ocorreu a 1ª *videochamada* para a «Sala Amarela». Esta foi uma espécie de ‘quebra-gelo’, e tendo em conta que era uma novidade para as crianças, proporcionou-se um momento de apresentação de parte a parte onde as crianças puderam ver esclarecidas dúvidas ou curiosidades que apresentassem.

Reflexão da 1ª Sessão de Intervenção

Dada a curiosidade manifestada pelo computador, a investigadora antes de iniciar a *videochamada* propriamente dita, ligou o computador e iniciou um diálogo com as crianças em que primeiramente perguntou se alguém sabia o que era e para que servia um computador. Várias foram as respostas dadas pelas crianças como:

“(...) para escrever! (...) para trabalhar! (...) para jogar! (...)”

De seguida, a investigadora liga a câmara do computador, e quando as crianças se vêem a elas próprias, a investigadora pergunta: «O que estão a ver no ecrã?», ao qual respondem *“(...) nós!”*, e a investigadora pergunta: «E porque é que acham que se estão a ver no ecrã do computador?». As respostas aí variaram entre:

“(...) porque estás a tirar uma foto! (...) estás a gravar! (...)”

'Pegando' nessas respostas, a investigadora continuou o diálogo, de forma a levar as crianças a pensar noutras utilidades do computador que tivessem a ver com os objetivos da investigação, até que:

MI: *"Eu, o mano e a mamã falamos com a tia no computador!"*

Depois desta resposta, a investigadora inicia então o diálogo sobre o que iria acontecer a seguir, dizendo que ia ligar a um outro Educador de Infância e a outras crianças para poderem falar uns com os outros. A reação das crianças foi satisfatória sendo demonstrada uma grande vontade das crianças em que a ligação se realizasse.

Procedeu-se então à abertura do *Skype*, e verificou-se uma grande familiarização de algumas crianças com esta aplicação:

JG: *"É igual ao meu computador!"*

MI: *"No meu também aparece assim!"*

Entretanto, a investigadora avisou as crianças de que iriam ouvir um som parecido com o de um telefone enquanto esperavam que atendessem do outro lado. Durante o toque de chamada, as crianças mantiveram-se em silêncio e expectantes em relação ao que iriam ver a seguir.

Na Figura 31, encontra-se representado o 1º contacto visual entre os dois grupos de crianças.



Figura 34: 1º contacto visual entre os dois grupos de crianças

Neste primeiro contacto, tanto o Educador de Infância como a investigadora de ambas as partes, explicaram de onde eram, o nome do JI em que se encontravam, entre outros aspetos. Este primeiro contacto foi bastante natural, uma vez que as crianças da «Sala 3» demonstraram imensa curiosidade sobre o nome das crianças da «Sala Amarela», e vice-versa. Foi um contacto relativamente curto que, como referido anteriormente, serviu de base para uma familiarização entre as duas partes.

Desta primeira experiência surgem as primeiras desvantagens que se prendem com o facto da ligação à internet por vezes não ser a melhor, e também, com o facto da visualização não ser a melhor. Pois, a imagem era transmitida através de um ecrã de

computador, falha que podia ser colmatada através de um projetor, mas tal não existia na sala. Apesar destas dificuldades, a primeira interação das crianças com a investigadora e com o outro grupo de crianças superou as expectativas. O facto de serem elas o ‘centro das atenções’ fez com que fosse notório um maior envolvimento por parte delas.

A Orientadora Cooperante, presente na sessão, foi da opinião de que o *Skype* conseguiu promover elevados níveis de atenção e concentração que resultaram num grande envolvimento das crianças na atividade. Citando:

“Sem dúvida que as crianças adoram o computador e tudo o que as envolve...só a satisfação que demonstraram quando se viram no ecrã reflete isso mesmo. Foi bom ver o interesse da parte delas, pois apesar de toda a agitação do final do dia, a Ana, tirando um ou outro dos mais novos, conseguiu mantê-los sossegados e atentos a tudo o que o Educador dizia, até mesmo durante as apresentações individuais. Se continuar assim nas próximas vezes, tem potencial para ser um sucesso!”

5.1.2. 2ª Sessão de Intervenção

A segunda sessão de intervenção decorreu na 13ª semana da PSEPE que correspondeu à 5ª semana de implementação individual. Esta semana teve como tema «Os Três Reis Magos» e ocorreu de 03 a 06 de janeiro de 2017. Nesta intervenção, uma vez que passou algum tempo devido à interrupção letiva do Natal, existiu a necessidade de relembrar, de forma breve, o contexto em que se inseria e também os restantes intervenientes, o Educador de Infância e o grupo de crianças da «Sala Amarela».

À semelhança do que aconteceu anteriormente, a Tabela 20 contém as áreas de conteúdo, os conteúdos e as atividades desenvolvidas para o dia da 2ª sessão de intervenção no âmbito da investigação realizada.

Tabela 20: Grelha diária da 2ª sessão de intervenção

| 2ª Sessão de Intervenção | | | |
|---|--|---|---|
| Data | | 04 de janeiro de 2017 | |
| Tema | | «Os Três Reis Magos» - O número 3 | |
| ÁREAS DE CONTEÚDO (Domínios e Subdomínios) | | CONTEÚDOS | ATIVIDADES |
| Área de | | → Desenvolvimento da Identidade; → Educação para os valores; → Educação para a cidadania; | Acolhimento - Pequena conversa com as crianças sobre as festividades. |
| | | | Rotina Diária: «Rei/Rainha do Dia» - Atualização da <i>Árvore do Tempo</i> , marcação das presenças e contagem do número de crianças. |

| | | |
|--|--|---|
| Subdomínio da Linguagem Oral | → Compreensão Oral; → Sensibilização aos Sons; | Leitura de uma lenda - Leitura da lenda sobre os Reis Magos. |
| Subdomínio das Artes Visuais | → Desenho; → Pintura e Estampagem; | Diálogo - Conversa com as crianças sobre os três Reis Magos: Baltasar, Gaspar e Belchior. Atividades Práticas: - Estampagem da mão de cada criança. - Pintura de uma imagem representativa dos três Reis Magos, com lápis de cor. - Desenho livre sobre a lenda. - Colagem de letras recortadas para formação do nome dos três Reis Magos (crianças de 4/5 anos). |
| <i>Horário de Almoço</i> | | |
| Subdomínio das Artes Visuais | → Desenho; → Pintura e Estampagem; | Atividades Práticas - Decoração do rosto dos três Reis Magos (estampagem da mão). - Preenchimento da forma do nº3 através da técnica de <i>digitinta</i> . |
| Domínio da Matemática | → Noção de número; | |
| O Mundo Tecnológico e a Utilização das Tecnologias | → Recursos Tecnológicos; → A importância dos meios tecnológicos e informáticos; | Videochamada Skype - Atividade colaborativa com o grupo de crianças da «Sala Amarela». |

Nas figuras seguintes encontram-se retratadas algumas das atividades realizadas. A Figura 35 ilustra a atividade de estampagem da mão, colagem de letras recortadas e respetiva decoração do rosto dos três Reis Magos. A Figura 36 representa a atividade correspondente ao preenchimento da forma do nº3 através da técnica de *digitinta*.



Figura 35: Estampagem da mão, decoração e colagem de letras recortadas



Figura 36: Preenchimento da forma do nº3 através da técnica de *digitinta*

Estas foram algumas das atividades do 2º dia em que houve sessão de intervenção e, no fim do dia, quando chegara altura de realizar a ligação à «Sala Amarela», as crianças da «Sala 3» demonstraram bastante entusiasmo em querer mostrar os trabalhos realizados e que se encontravam expostos nos *placards* da sala.

Reflexão da 2ª Sessão de Intervenção

Refletidos todos os pontos positivos e negativos da 1ª sessão de intervenção, executei e alterei procedimentos e estratégias, como se pressupõe numa metodologia baseada na investigação-ação. Contudo, um constrangimento que não consegui colmatar foi o suporte visual, continuando a ser o ecrã do computador. As alterações realizadas consistiram na disposição do grupo de crianças e na ligação de colunas para que se ouvisse melhor.

Depois de relembrado o contexto da investigação e identificados os outros participantes, as crianças quiseram logo proceder à ligação sem mais demora. Tanta foi a ‘excitação’ que algumas delas pediram para ser elas próprias a clicar no botão da câmara:

MI: *“Ana deixa-me fazer, eu já sei ligar!”*

JL: *“Eu também sei, tu já fizeste no outro dia e eu vi!”*

É inegável o ‘à vontade’ que algumas delas já sentem com este tipo de equipamento informático. Dado que as duas tinham vontade em participar ativamente, eu deixei que uma ligasse (JL) e a outra desligasse (MI).

No que diz respeito à *videochamada*, inicialmente procedeu-se à mostragem das atividades realizadas (Figuras 35 e 36), em que as crianças da «Sala 3» questionaram as da «Sala Amarela» relativamente ao conteúdo abordado, tentando adivinhar qual seria. Sob a orientação da investigadora e do Educador H., chegaram à conclusão que a temática girava em torno dos três Reis Magos e que a forma que se observa na Figura 35 corresponde à estampagem da mão de cada criança, referindo que os dedos foram pintados de amarelo de forma a simbolizar a coroa. No entanto, uma criança da «Sala Amarela» expôs uma dúvida: *“...porque é que há uma cara mais escura?”*, ao que as crianças da «Sala 3» responderam: *“...porque o Rei Baltasar tinha a pele mais escura que os outros.”*. Deste modo, nota-se que as crianças da «Sala 3» retiveram informações sobre a *lenda* que ouviram ler na parte inicial da manhã, o que lhe permitiu esclarecer a dúvida que lhes foi endereçada.

Após a observação e debate sobre as referidas atividades, a *videochamada* assumiu um carácter mais lúdico. O Educador de Infância da «Sala Amarela» tem por hábito ouvir uma música, para a qual criou uma coreografia com as suas crianças e foi proposto às crianças da «Sala 3» que a aprendessem de forma a que numa próxima ligação pudessem dançar todos juntos. As crianças da «Sala 3» gostaram da ideia e isso foi um

factor crucial para o comportamento das mesmas pois enquanto estavam a ouvir a música e a ver as crianças da «Sala Amarela» dançar, o silêncio manteve-se no grupo, à exceção de dois ou três crianças mais novas que se distraíam com mais facilidade. De forma a manter a concentração do restante grupo, a investigadora deixou que as crianças mais novas que estavam distraídas fossem brincar num dos cantinhos da sala. Depois da audição e da observação, chegava a altura das crianças da «Sala 3», juntamente com a investigadora e Orientadora Cooperante tentarem imitar a coreografia que haviam visto (Figura 37).



Figura 37: Tentativa de imitação da coreografia ensinada pelas crianças da «Sala Amarela»

Para a realização desta atividade, houve uma mudança de sala, sugestão dada pela Orientadora Cooperante pois, uma vez que a mesma se encontrava desocupada e disponível no momento, possuía um espaço mais amplo para o efeito.

Outro aspeto a salientar desta *videochamada* foi o facto de o Educador da «Sala Amarela» ter proposto um Projeto, que já era do conhecimento da investigadora, ao grupo de crianças da «Sala 3». Este projeto, intitulado «ProjetoMALA», consistia numa *mala* que viajaria de localidade em localidade e que, dentro dela havia um caderno com páginas em branco que seriam preenchidas com histórias feitas por crianças sobre um determinado lugar/espço da sua terra ou cidade, em que podiam ser anexados desenhos, adereços...enfim, foi dada liberdade total no que toca a criatividade. As crianças, depois de perceberem do que se tratava disseram logo que queriam participar. Deste modo, o Educador da «Sala Amarela» procedeu ao envio da *mala* por Correio e só restava esperar que a mesma chegasse ao Jardim de Infância da Quinta das Violetas.

Para uma segunda sessão de intervenção, penso que a mesma decorreu dentro das expectativas, a mudança de sala será uma estratégia adotada nas sessões futuras uma vez que o espaço é maior e a disposição das crianças é diferente. Foram observadas aprendizagens significativas quando uma das crianças conseguiu aprender a coreografia rapidamente, ajudando o restante grupo, o qual proporcionou um momento de partilha de conhecimentos entre todos. Mais uma vez, as crianças mostraram um *feedback* bastante positivo.

Em reflexão com a Orientadora Cooperante, senti que esta tinha uma opinião positiva que era consensual em relação à utilização do *Skype* e dos benefícios que este trazia para o grupo. Para o efeito, apresenta-se a opinião da Orientadora Cooperante:

“Sempre soube que seria um projeto bastante motivador para as crianças, uma vez que as tecnologias têm vindo a assumir um papel cada vez mais importante na vida da sociedade em geral, incluindo na vida das crianças. Este, apesar de heterogéneo, é um grupo bastante interessado embora, por vezes, possa haver alguma instabilidade, acabam sempre por se concentrar e participar nas atividades. Neste caso da dança, foi um aspeto bastante motivador para eles, porque adoram tudo o que signifique ‘não estar sentado’, logo atividade física é sempre um fator motivacional para elas. Penso que está a ir num bom caminho, e fiquei curiosa com este «ProjetoMALA» ...vamos ver o que aí vem!”.

5.1.3. 3ª Sessão de Intervenção

A terceira sessão de intervenção decorreu na 15ª semana da PSEPE que correspondeu à 6ª semana de implementação individual. Esta semana teve como tema «O inverno» e ocorreu de 16 a 19 de janeiro de 2017.

Conforme tem vindo a acontecer, a Tabela 21 contém as áreas de conteúdo, os conteúdos e as atividades desenvolvidas para o dia da 3ª sessão de intervenção no âmbito da investigação realizada. A tabela apresenta uma diferença que consiste na ausência do período pós-horário de almoço, uma vez que foi realizada uma atividade alheia à PSEPE.

Tabela 21: Grelha diária da 3ª sessão de intervenção

| 3ª Sessão de Intervenção | | | |
|--|---|---|--|
| Data | 16 de janeiro de 2017 | | |
| Tema | «O inverno» - Características da estação do ano | | |
| ÁREAS DE CONTEÚDO (Domínios e Subdomínios) | | CONTEÚDOS | ATIVIDADES |
| Área de Formação Pessoal e | | → Desenvolvimento da Identidade; → Educação para os valores; → Educação para a cidadania; | Acolhimento - Pequena conversa com as crianças sobre o fim de semana. Rotina Diária: «Rei/Rainha do Dia» - Atualização da <i>Árvore do Tempo</i> , marcação das presenças e contagem do número de crianças. |
| | Subdomínio da Linguagem Oral | → Compreensão Oral; → Sensibilização aos Sons; | Diálogo - Conversa com as crianças sobre as estações do ano e as suas características (de forma geral) e sobre o inverno (de forma específica). |

| | | |
|--|--|---|
| O Mundo Natural | → O Tempo; | Iogo - “O que devo usar quando está calor/frio?” |
| Subdomínio das Artes Visuais | → Desenho; → Pintura; | Atividades Práticas: - Desenho livre alusivo ao inverno. |
| O Mundo Tecnológico e a Utilização das Tecnologias | → Recursos Tecnológicos; → A importância dos meios tecnológicos e informáticos; | Diálogo - Conversa sobre as utilidades do computador. Videochamada Skype - Atividade colaborativa com o grupo de crianças da «Sala Amarela». |
| <i>Horário de Almoço</i> | | |

Neste dia, o conteúdo abordado foi o ‘Calor e o Frio’. De seguida, encontra-se a representação do jogo “O que devo usar quando está...calor? ...frio?” (Figura 38). Todas as crianças tiveram oportunidade de participar neste jogo, que consistia em colocar as peças de vestuário consoante o ambiente (calor ou frio). No decorrer do jogo, algumas crianças necessitaram de uma maior ajuda e ao fim de algum tempo, algumas já mostravam sinais de impaciência e inquietude, o que me fez ir com o grupo até ao ginásio de modo a poderem ‘gastar as energias’.



Figura 38: Jogo - “O que devo usar quando está...calor? ...frio?”

Reflexão da 3ª Sessão de Intervenção

Um dos aspetos alterados desde a 2ª sessão de intervenção, foi o local onde as mesmas decorreram, deixando de ser na «Sala 3» e passando a ser na «Sala 6», sala que de momento se encontrava desocupada e que possui uma maior área disponível. Deste modo, a disposição das crianças podia variar consoante a situação.

Era chegada a hora de nos ligarmos à «Sala Amarela», e antes que a investigadora referisse alguma coisa em relação a isso, algumas crianças perguntavam:

“(...) hoje não falamos com o H.? (...) hoje não falamos com os outros meninos?”

Assim se vê o quão familiarizados elas já se encontravam com o Educador e o grupo de crianças da «Sala Amarela». Assim sendo, dispus as crianças em frente ao computador para proceder à ligação via *Skype*. Quando a chamada foi atendida, as crianças ficaram entusiasmadas por falar de novo e a conversa desenrolou-se naturalmente. Tanto que, a *videochamada* começou com as felicitações ao B. da «Sala 3» uma vez que era o seu dia de aniversário, e quando chegou o momento de ‘cantar os parabéns’ as crianças da «Sala 3» e da «Sala Amarela» cantaram em conjunto. Após esse momento, a ML da «Sala 3» sugeriu que se jogasse ao jogo «O que devo usar quando está...?». Sendo uma boa sugestão, a investigadora pediu a duas crianças que se dirigissem à «Sala 3» e trouxessem o tabuleiro e as peças do jogo, de maneira a poder ser jogado em conjunto com a «Sala Amarela». Antes de iniciar o jogo, a CB explicou as regras, exemplificando uma vez. Iniciou-se, então, o jogo e todas as crianças da «Sala Amarela», à vez, tiveram oportunidade de participar respondendo qual o ambiente em que se usava a peça de vestuário que estava a ser mostrada, sendo a mesma colocada no sítio certo por uma criança da «Sala 3». Concluído o jogo, o Educador H. disse que na sua sala tinham sido encontrados uns ‘bicharocos’ na cabeça de uma das crianças, ao que uma criança da «Sala 3» replica:

CB: “Eu sei como se chamam! São os piolhos...também já tive!”

“(...) eu também! (...) e eu! ...são bichos que andam na nossa cabeça.”

A partir deste momento o debate sobre esta temática surge, de forma natural. Tinham sido descobertos piolhos na cabeça de uma criança da «Sala Amarela» e então, o Educador H. e as crianças resolveram explorar e saber mais sobre esses pequenos bichos, o que repugnou algumas crianças da «Sala 3», mas fez com que outras conversassem sobre isso. Entre todas as funcionalidades do *Skype*, existe uma que permite a partilha de fotografias, e dessa forma a «Sala Amarela» enviou-nos uma fotografia dos piolhos (Figura 39), ao que uma criança comenta:

JG: “Eu também tenho os ovos desses bichos na minha cabeça.”



Figura 39: Fotografia partilhada pela «Sala Amarela»

Afinal de contas, as crianças possuem uma curiosidade natural e um desejo de saber e compreender o porquê das coisas.

Entretanto o F. e o S. lembraram-se de perguntar sobre a *mala*. Nesse instante o Educador H. referiu que a *mala* deveria estar a chegar ao Jardim de Infância da Quinta das Violetas, uma vez que, e dada a limitação de tempo da investigação, ficou combinado que a «Sala 3» seria a primeira a colaborar neste projeto.

Tratando-se da terceira sessão de intervenção, penso que a mesma decorreu dentro das expectativas, a mudança de sala foi uma boa estratégia adotada. Foram observadas aprendizagens significativas, durante o jogo sobre a utilização adequada de peças de vestuário consoante a temperatura e quando uma das crianças conseguiu referir o nome dos ‘bicharocos’ que andam na cabeça, proporcionando um momento de partilha de conhecimentos entre todos. Mais uma vez, as crianças mostraram um *feedback* bastante positivo.

Em reflexão com a Orientadora Cooperante, notei que esta mantinha a mesma opinião positiva:

“Foi, sem dúvida, um momento rico de aprendizagem que o Skype proporcionou, uma vez que se trata de um assunto tão presente no nosso dia a dia enquanto educadoras de infância com o qual temos de saber lidar (risos) e que as crianças conhecem e transmitem a sua opinião, sem problemas nenhuns e sem ‘nojo’ nenhum. Estamos quase no fim, mas estou expectante em relação à participação dos meus meninos no «ProjetoMALA, projeto que, apesar de não o conhecer em pormenor, tenho a certeza que será muito interessante, uma vez que possibilita o conhecimento de diferentes contextos no nosso país e a partilha de informações.”

5.1.4. 4ª Sessão de Intervenção

A quarta sessão de intervenção decorreu na 15ª semana da PSEPE que correspondeu à 6ª semana de implementação individual. Esta semana teve como tema «O inverno» e ocorreu de 16 a 19 de janeiro de 2017.

De acordo com a metodologia adequada para este efeito, a Tabela 22 apresenta as áreas de conteúdo, os conteúdos e as atividades desenvolvidas para o dia da 4ª sessão de intervenção no âmbito da investigação realizada.

Tabela 22: Grelha diária da 4ª sessão de intervenção

| 4ª Sessão de Intervenção | | | |
|--|--|---|--|
| Data | 18 de janeiro de 2017 | | |
| Tema | «ProjetoMALA» | | |
| ÁREAS DE CONTEÚDO (Domínios e Subdomínios) | CONTEÚDOS | ATIVIDADES | |
| Área de Formação Pessoal e Social | | → Desenvolvimento da Identidade; → Educação para os valores; → Educação para a cidadania; | Acolhimento - Pequena conversa com as crianças sobre diversos assuntos. Rotina Diária: «Rei/Rainha do Dia» - Atualização da <i>Árvore do Tempo</i> , marcação das presenças e contagem do número de crianças. |
| | Subdomínio da Linguagem Oral | → Compreensão Oral; → Sensibilização aos Sons; | Diálogo - Conversa com as crianças sobre o «ProjetoMALA» proposto pelo Educador de Infância da «Sala Amarela» |
| | Subdomínio da Abordagem à Escrita | → Discriminação Visual; | Construção de um Texto: - Escrita de um texto com frases sugeridas pelas crianças sobre um lugar da cidade de Castelo Branco, escolhido pelas mesmas. |
| | <i>Horário de Almoço</i> | | |
| | Subdomínio das Artes Visuais | → Desenho; → Pintura; | Desenho: - Desenho, coletivo, alusivo ao lugar escolhido para a construção do texto. - Desenho, individual, alusivo ao Parque da Cidade de Castelo Branco |
| | O Mundo Tecnológico e a Utilização das Tecnologias | → Recursos Tecnológicos; → A importância dos meios tecnológicos e informáticos; | Videochamada Skype - Atividade colaborativa com o grupo de crianças da «Sala Amarela». |

Uma vez que se tratava da última semana de intervenção, a Orientadora Cooperante ‘deu’ toda a liberdade para que a investigadora dinamizasse as atividades ao seu gosto, dando apenas a sugestão da temática do inverno, para que houvesse uma maior orientação. Eis que, como já referido, foi dada a oportunidade ao grupo da «Sala 3» de participar num projeto de partilha, entre vários jardins de infância do país.

Reflexão da 4ª Sessão de Intervenção

Finalmente havia chegado o dia em que chegara a tão esperada encomenda enviada pelo grupo de crianças da «Sala Amarela». Quando a investigadora, depois de dispor as crianças pela sala, lhes perguntou do que se tratava, rapidamente responderam:

“...é a MALA!! (...) ...o H. disse que ia enviar! (...) ...já chegou!”

Procedeu-se à abertura do envelope, e todos os olhos se fixavam atentamente à espera de ver o que dali saía, criou-se algum *suspense* até que a EF diz: “...vá lá, abre!”, aí se vê a ‘impaciência’ natural e a curiosidade que tinham naquele momento. A *mala* (Figura 40) foi retirada, foi aberta e, sentados no chão, em roda, foi feita a exploração do seu conteúdo (Figura 41).



Figura 40: A Mala



Figura 41: Exploração do conteúdo da mala enviada pela «Sala Amarela»

Dentro dela havia: um documento plastificado que era a uma carta que continha as instruções, onde era dado a conhecer o projeto e os objetivos do mesmo; um *Caderno de Viagens* que servia para registar relatos sobre lugares do nosso país; por fim, trazia um adereço alusivo à visita que as crianças da «Sala Amarela» fizeram ao Palácio de Mafra, neste caso, um morcego feito de cartolina (Figura 42).



Figura 42: Caderno de viagens e adereço alusivo à visita realizada pela «Sala Amarela»

Depois da explicação do conteúdo da carta, e da observação das imagens, recebemos uma chamada da «Sala Amarela», em que o Educador H. ficou a saber que a *mala* já tinha chegado e que tínhamos de avisar os destinatários para quem iríamos enviar a *mala*, dessa forma era necessário proceder à ligação via *Skype* para o Jardim de Infância de Creixomil. Mas, antes disso a investigadora e as crianças da «Sala 3» quiseram falar sobre a visita que a «Sala Amarela» realizou ao Palácio de Mafra. A investigadora pediu às crianças da sua sala que colocassem questões às crianças da «Sala Amarela», entre quais, se destacam as seguintes:

“O Palácio de Mafra é muito grande? (...) ...estava lá o Rei? (...) ...o que gostaram mais? (...) ...é muito longe do vosso Jardim? (...) ...foram a pé?”

Colocadas as questões, as crianças da «Sala Amarela» responderam dizendo que o palácio era realmente grande, que não estava lá nenhum Rei nem Rainha porque já tinham passado muitos anos, que tinham gostado muito da biblioteca e dos morcegos que andavam por lá para proteger os livros, que o Palácio ficava perto do jardim de infância, mas que tinham ido de autocarro.

Desta forma, as crianças da «Sala 3» puderam conhecer algumas informações sobre o Palácio de Mafra e saber a opinião das crianças da «Sala Amarela» em relação à visita que realizaram.

Terminada a *videochamada* com a «Sala Amarela», chegou a altura de ligar às crianças do JI de Creixomil. Ouviu-se o toque do ‘telefone a chamar’ e no momento em que a Educadora do JI de Creixomil atendeu, as crianças da «Sala 3» deslocaram-se para a frente do computador, pois ficaram muito entusiasmadas por conhecerem ‘caras novas’ e poderem conversar com elas (Figura 43).



Figura 43: 1ª interação com o grupo de crianças do JI de Creixomil

Após terem sido apresentadas todas as crianças de parte a parte, oportunamente foi explicado às crianças do JI de Creixomil o intuito do «ProjetoMALA», referindo que se tratava de um projeto de partilha e colaboração entre vários jardins de infância do

país, e foram, também, informados de que, terminadas as ‘produções’ das crianças da «Sala 3», iriam ser os próximos a participar no projeto uma vez que iríamos enviar-lhes a *mala* pelo correio.

Terminada a chamada, sentia-se um ambiente de alguma agitação por parte das crianças pelo facto de permanecerem sentados há algum tempo. Ocorreu, então, um momento de dança, dança essa que correspondeu à que tinha sido ensinada pelas crianças da «Sala Amarela», a ‘Dança do Ku Tschi Tschi’.

Retomado um ambiente calmo, chegava a hora de contribuir para o «ProjetoMALA». As crianças, em conjunto, pensaram e refletiram sobre qual o espaço da cidade de Castelo Branco que queriam dar a conhecer a todas as outras crianças que lessem o *caderno de viagens*. O local escolhido foi o Parque da Cidade, sobre o qual se construiu um texto a partir de ideias e frases proferidas pelas crianças, resultando no seguinte:

“Olá Amigos! Nós somos os meninos da Sala 3, do Jardim de Infância da Quinta das Violetas, que fica em Castelo Branco. Queremos que conheçam um espaço bonito, agradável e divertido da nossa cidade. É um parque muito grande que tem uma fonte logo à entrada, mais ao fundo tem uma casa da árvore, tem um sítio com escorregas e baloiços onde podemos brincar muito com os nossos amigos. Neste parque também podemos andar de bicicleta, passear o cão ou jogar às escondidas..., mas temos de ter cuidado para não estragar as flores dos jardins, nem as hortas onde existem couves, cenouras, tomates e muitas mais coisas que nos fazem bem. Como podem ver, é muito divertido. Venham daí conhecer a nossa cidade de Castelo Branco!”

Da parte da tarde, de forma a complementar o texto, as crianças da «Sala 3» coloriram um desenho coletivo em que estavam representados alguns dos espaços do Parque da Cidade, e, enquanto algumas crianças coloriam o desenho, outras elaboravam um desenho alusivo ao texto construído em conjunto (Figura 44).



Figura 44: Desenho coletivo / Elaboração de um desenho alusivo ao texto (individual)

Terminado o desenho coletivo, e antes da hora do lanche, ligou-se novamente à «Sala Amarela» para informar de que estava terminada a nossa contribuição e que se iria proceder ao envio da *mala* para o JI de Creixomil, primeiramente a investigadora

havia pensado dirigir-se ao correio juntamente com as crianças, mas tal não foi possível devido às condições atmosféricas adversas.

Durante a *videochamada*, várias crianças da «Sala Amarela» quiseram ver o trabalho que o grupo da «Sala 3» tinha realizado, ao que estes responderam de imediato:

“...é surpresa! ...não podem ver! ...vão ter de esperar!”

Aqui subentende-se uma ideia de ‘dever cumprido’ por parte das crianças da «Sala 3» e está subjacente o envolvimento delas neste projeto.

Tratando-se da penúltima sessão de intervenção, penso que foi bastante interessante e completamente diferente do que estas crianças estão habituadas. Em reunião com a Orientadora Cooperante, o *feedback* obtido foi bastante positivo e motivador. No entender desta:

“O Skype realmente originou momentos de grande dinamismo, troca de conhecimentos e oportunidade de participar num projeto que, no final, se mostrou bastante prazeroso para as crianças. A comunicação com as crianças da «Sala Amarela» e com o Educador H. S. representou o momento de maior enriquecimento visto que as crianças tiveram a possibilidade de partilhar histórias, curiosidades, eventuais dúvidas que quisessem ver esclarecidas, etc. Na minha opinião é importante preservar o valor da partilha, daí a necessidade de este ser dinamizado com as crianças. Durante todo o processo, houve um espírito de grupo, em que as crianças se ajudavam mutuamente. Tratando-se de um grupo heterogéneo, a Ana conseguiu adequar bem o grau de dificuldade das atividades...o que por vezes se torna difícil.”

5.1.5. 5ª Sessão de Intervenção

A quinta, e última, sessão de intervenção decorreu na 15ª semana da PSEPE que correspondeu à 6ª semana de implementação individual.

Consoante o que tem vindo a acontecer, a Tabela 23 apresenta as áreas de conteúdo, os conteúdos e as atividades desenvolvidas para o dia da 5ª sessão de intervenção no âmbito da investigação realizada. Importa referir que, uma vez que o presente dia diz respeito ao último dia em que a investigadora se encontrava presente na instituição, no papel de estagiária, as atividades desenvolvidas tiveram um carácter mais reflexivo.

Tabela 23: Grelha diária da 5ª sessão de intervenção

| 5ª Sessão de Intervenção | | |
|--|---|--|
| Data | 19 de janeiro de 2017 | |
| Tema | Reflexão sobre a intervenção da investigadora | |
| ÁREAS DE CONTEÚDO (Domínios e Subdomínios) | CONTEÚDOS | ATIVIDADES |
| Área de Formação Pessoal e Social | → Desenvolvimento da Identidade; → Educação para os valores; → Educação para a cidadania; | Acolhimento - Pequena conversa com as crianças sobre os mais variados assuntos. Rotina Diária: «Rei/Rainha do Dia» - Atualização da <i>Árvore do Tempo</i> , marcação das presenças e contagem do número de crianças. |
| | Subdomínio da Linguagem Oral | → Compreensão Oral; → Sensibilização aos Sons; Diálogo - Conversa com as crianças sobre o «ProjetoMALA» proposto pelo Educador de Infância da «Sala Amarela» |
| | O Mundo Tecnológico e a Utilização das Tecnologias | → Recursos Tecnológicos; → A importância dos meios tecnológicos e informáticos; Videochamada Skype - Atividade colaborativa com o grupo de crianças da «Sala Amarela». |
| | <i>Horário de Almoço</i> | |
| | Subdomínio das Artes Visuais | → Desenho; → Pintura; Desenho: - Desenho: recordação para a investigadora. |

Neste dia, como já referido, as atividades foram de caráter mais lúdico, visto tratar-se do último dia de implementação no âmbito da PSEPE. Nesse sentido, a Figura 45 ilustra a atividade que consistiu na elaboração de um desenho, por parte das crianças da «Sala 3», em forma de recordação para a investigadora.



Figura 45: Elaboração de um desenho para a investigadora

Reflexão da 5ª Sessão de Intervenção

Em relação ao desenvolvimento das atividades neste dia, as mesmas decorreram como planeado. Foi um dia 'recheado' de emoção, uma vez que se tratou do último dia da investigadora na instituição, no âmbito da PSEPE.

O dia começou de forma habitual, com a realização das rotinas diárias de um momento de acolhimento e o momento do *Rei/Rainha do Dia*. Posteriormente, seguiu-se uma breve conversa com as crianças da «Sala 3» sobre toda intervenção realizada com e para elas, na qual foi mostrado o resultado final do *Caderno de Viagens*, em que foi possível observar o texto que se construiu em conjunto, o desenho coletivo, as fotos captadas do Parque da Cidade (Figura 46) e o adereço escolhido para representar a cidade, um emblema do brasão de Castelo Branco.

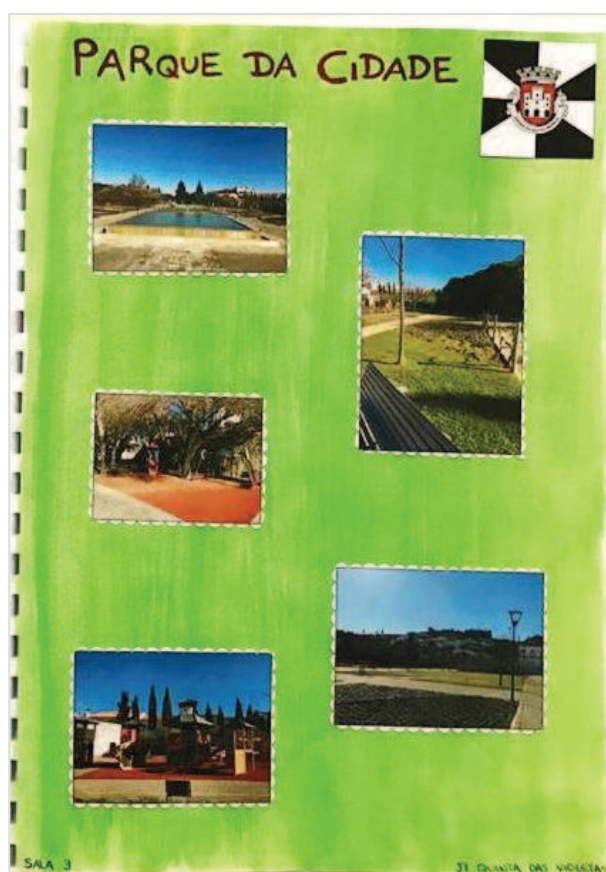


Figura 46: Fotografias do Parque da Cidade (captadas pela investigadora)

De seguida, a vontade demonstrada pelas crianças da «Sala 3» para que se realizasse uma última ligação à «Sala Amarela» foi evidente, na medida em que várias crianças disseram coisas como:

“Ana podemos ligar ao H. e aos meninos? (...) ...podemos vê-los?”

Feito o pedido, a investigadora referiu que existia a possibilidade de a chamada não ser atendida, uma vez que não tinha ficado combinado ligar, mas mesmo assim as crianças quiseram tentar. Foram várias as tentativas de ligação à «Sala Amarela», mas sem sucesso, até que a MI disse: “...como eles não atendem, podemos gravar uma mensagem de vídeo.” Assim aconteceu, a investigadora chamou a atenção de todos e iniciou a gravação. À medida que as crianças se viam na imagem ficaram bastante motivadas e a investigadora ia fazendo perguntas, às quais respondiam, referindo vários pormenores de que se iam lembrando. Chegado o momento de despedida, as crianças acenaram freneticamente para o ecrã. Estava então terminada a mensagem de vídeo (Figura 47), pronta a enviar.



Figura 47: Mensagem de vídeo enviada por Skype para a «Sala Amarela»

Depois de enviada a mensagem de vídeo e encerrado o computador, as crianças quiseram fazer a 'Dança do Ku Tschi Tschi'. A investigadora, que já tinha colocado a música no computador da sala, colocou em modo de reprodução e livremente, as crianças que quisessem dançar dançavam, e as restantes podiam brincar livremente num dos cantinhos da sala, à sua escolha.

A realização destas sessões permitiu à investigadora retirar conclusões quanto à utilização das TIC em contexto de Educação Pré-Escolar, nomeadamente do contributo da aplicação digital Skype. Todas estas sessões permitiram observar o grande impacto que as TIC originam sobre as crianças e como são potenciadoras da transmissão de valores e aprendizagens essenciais.

Em jeito de síntese, passam-se a apresentar as opiniões da Orientadora Cooperante, do Educador de Infância da «Sala Amarela» e da investigadora.

No entender da Orientadora Cooperante:

“Tratou-se de uma investigação com bastante potencial. A forma como se despediram, há pouco, das outras crianças (da «Sala Amarela»), pelos beijos que mandaram e a forma de acenar, evidencia a marca que deixaram nas nossas crianças e o quanto gostaram de comunicar com elas. O facto de se lembrarem de alguns pormenores da visita que a «Sala Amarela» fez ao Palácio de Mafra também demonstra que retiveram a informação que foi transmitida. O único aspeto menos bom foi o facto de as crianças mais novas, por vezes, não

participarem tanto como as mais velhas, mas isso deve-se à idade que têm. Obrigado por ter dado esta oportunidade aos meninos da «Sala 3»

No entender do Educador de Infância da «Sala Amarela»:

“Pois bem, eu sou suspeito, uma vez que intervim na investigação. Mas na minha sincera opinião, penso que, tendo em conta os grupos intervenientes em questão, dada a heterogeneidade de idades...no geral, correu bastante bem. Não entrando em muitos detalhes, apesar de o meu grupo de crianças já estar habituado a este tipo de iniciativas, quando se conhece uma sala nova e um grupo novo, o nível de excitação é elevado e perguntavam muitas vezes por ti e pelas crianças de Castelo Branco. As aprendizagens realizadas, as curiosidades satisfeitas e todas as trocas de experiências e expressões de opinião contribuíram, de certo modo, para o desenvolvimento destas crianças, uma vez que o espírito crítico e o espírito colaborativo e/ou de ajuda estiveram presentes ao longo de todo o processo. Só isso demonstra o impacto que esta investigação e as oportunidades que proporcionou tiveram para elas.”

A investigadora tem a evidenciar a importância que a Orientadora Cooperante e o Educador de Infância da «Sala Amarela» tiveram durante todo o processo de investigação. A perceção de quem assiste e se encontra presente durante as sessões é diferente da perceção do investigador, o que se constitui numa opinião fundamental para a melhoria da prática do investigador.

Em termos de balanço final, as evidências constatadas vão num sentido de se poder afirmar que as intervenções colaborativas e as partilhas efetuadas permitiram uma consolidação das aprendizagens associadas aos conteúdos que constavam nas planificações.

5.2. Análise dos Dados dos Inquéritos por Questionário

O presente subcapítulo reporta-se à análise e tratamento dos dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado aos encarregados de educação das crianças pertencentes ao grupo da «Sala 3» do Jardim de Infância da Quinta das Violetas. O grupo em causa era constituído por vinte e duas crianças, porém, apenas foram aplicados dezoito questionários, por motivos distintos: uma situação de falta de comparência total, uma situação de não autorização e duas situações de falta frequente e, como tal, foi entendido que não possuíam dados suficientes que fossem credíveis para a investigação.

O inquérito por questionário em causa tinha como principal objetivo averiguar qual a opinião dos inquiridos em relação ao recurso das TIC e quais as utilizações das TIC realizadas pelos mesmos juntamente com os seus educandos. Como tal, a estrutura do questionário contemplou a existência de quatro grupos para análise: Grupo A - «Identificação»; Grupo B - «Participação dos Encarregados de Educação em Contexto

Educativo»; Grupo C - «Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)»; Grupo D - «Utilização do *Skype*». As questões existentes no instrumento de recolha de dados em exploração foram de escolha múltipla.

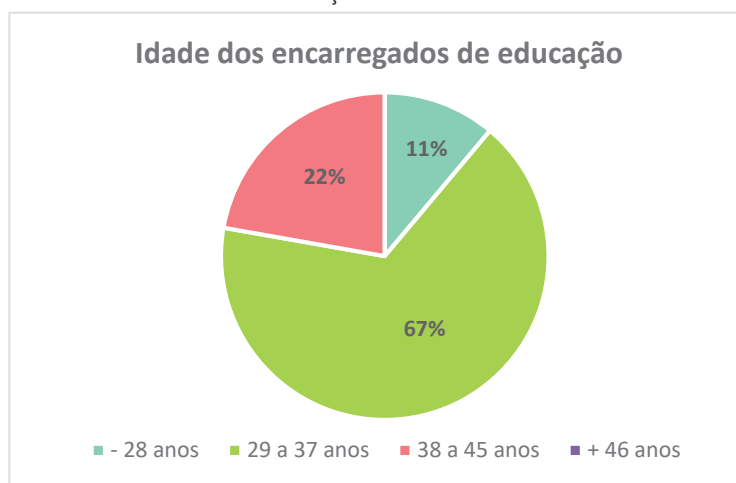
O instrumento em causa, antes de ser aplicado, foi devidamente validado pelo «Método de Juízes». A aplicação do mesmo ocorreu na última semana da PSEPE, de 16 a 19 de janeiro de 2017. Essa semana, por sua vez, disse respeito à última semana de implementação individual da investigadora. A escolha desta semana deveu-se ao facto da investigadora ter como objetivo averiguar a opinião dos EE numa fase o mais tardia possível, de modo a não comprometer a investigação e, para que os mesmos tivessem oportunidade de interagir com os seus educandos antes de terem conhecimento das questões.

No seguimento de todas as informações prestadas, a presente secção conta com uma análise detalhada dos dados recolhidos pela aplicação do inquérito por questionário aos encarregados de educação, participantes no estudo. A análise é realizada grupo a grupo e questão a questão, com a intenção de ser o mais fiel e completa possível, pois só assim viabilizará uma retirada posterior de conclusões claras no âmbito da investigação concretizada.

5.2.1. Grupo A: «Identificação»

O primeiro grupo do inquérito por questionário aplicado aos encarregados de educação participantes no estudo contemplou a recolha de informações relacionadas com a idade, o género e as habilitações literárias. Para além das informações referidas, à medida que a investigadora recebia os questionários preenchidos, a mesma escrevia o nome do respetivo educando. Contudo, importa ressaltar que esses dados apenas serviram para facilitar a perceção da investigadora quanto à relação entre as respostas obtidas e os comportamentos durante a investigação da criança em causa. No decorrer do presente relatório essa informação foi sempre sujeita a uma codificação, de forma a que os procedimentos éticos e legais inerentes à investigação não fossem, de maneira alguma, postos em causa.

Como tal, passando agora à análise dos dados recolhidos pelas respostas dos encarregados de educação ao inquérito por questionário proposto, esta permitiu averiguar que a faixa etária dos encarregados de educação se encontra maioritariamente entre os 29 e 37 anos de idade, como se pode verificar pelo Gráfico 3.

Gráfico 3: Distribuição dos intervalos de idades

No que diz respeito à variável 'género', os inquiridos, na sua totalidade, selecionaram a opção feminino. Logo, todos os encarregados de educação são mulheres.

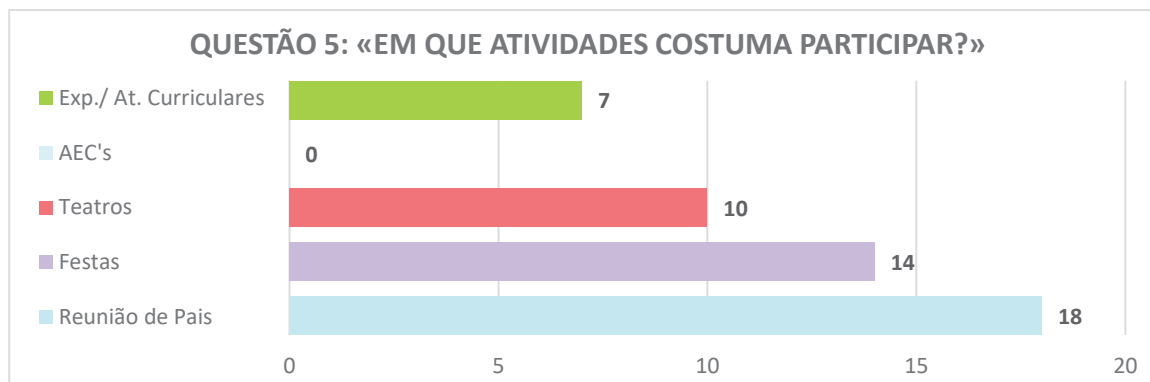
Para finalizar a análise do primeiro grupo (Grupo A) do inquérito por questionário em causa, na questão referente às habilitações literárias, permitiu-se ficar a saber que 7 dos inquiridos detêm o grau de Licenciatura, 5 dos inquiridos concluíram o 3º Ciclo do Ensino Básico, equivalente ao 9º ano de escolaridade, 3 dos inquiridos concluíram o Ensino Secundário, equivalente ao 12º ano de escolaridade, e, os restantes 3 inquiridos concluíram, apenas, o 2º Ciclo, equivalente ao 6º ano de escolaridade.

5.2.2. Grupo B: «Participação dos EE em Contexto Educativo»

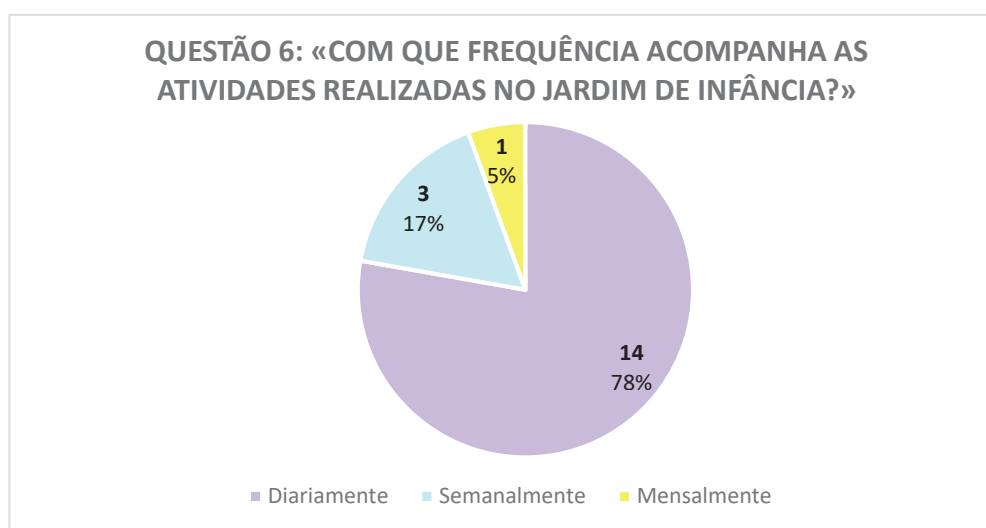
Passando agora a uma exploração mais pormenorizada do Grupo B, este pretendia apurar, de uma forma geral, até que ponto os encarregados de educação participam no processo educativo dos seus educandos, a frequência e as atividades, e quais os constrangimentos para uma menor participação, se for o caso.

Assim sendo, a questão «Conhece as atividades desenvolvidas no jardim de infância?» obteve 100% de respostas positivas, evidenciando que, de uma forma ou outra, os encarregados de educação procuram estar a par e saber qual o trabalho que é desenvolvido com os seus educandos no jardim de infância.

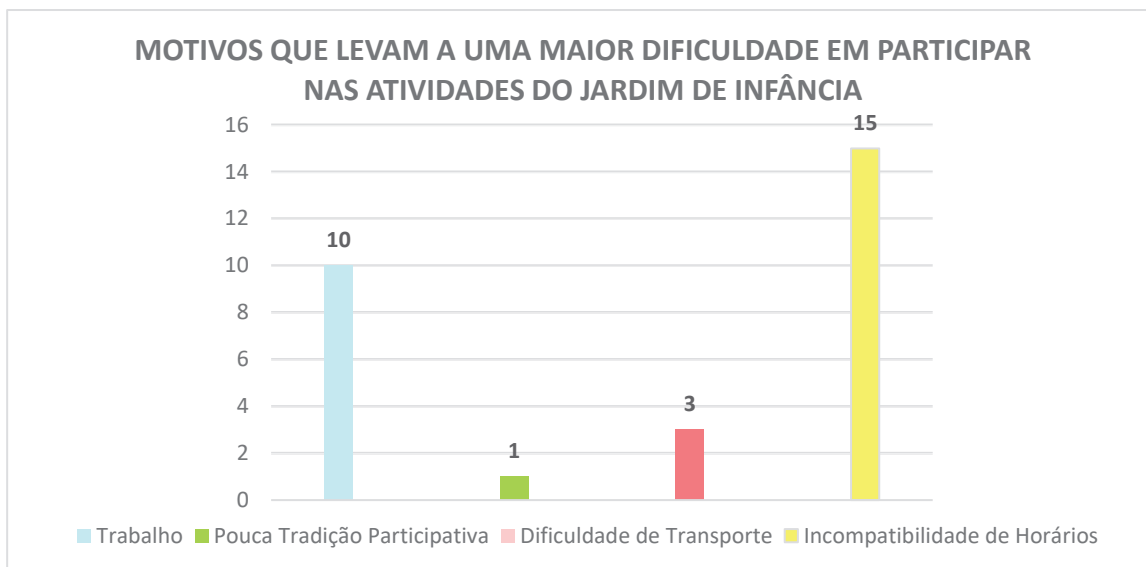
A questão «Em que atividades costuma participar?», podia ser respondida com mais do que uma opção, sendo que todos os inquiridos (18) selecionaram a opção «Reunião de Pais», 14 selecionaram a opção «Festas», aproximadamente metade dos inquiridos (10) selecionaram a opção «Teatros» e, por fim, apenas 7 dos inquiridos selecionaram a opção «Experiências/Atividades Curriculares», como é observável através do Gráfico 4.

Gráfico 4: Resultados para a questão: «Em que atividades costuma participar?»

O Gráfico 5 permite concluir que grande parte dos inquiridos (78%) costuma acompanhar diariamente as atividades realizadas no jardim de infância. Ao invés do que acontece semanal e mensalmente, opção selecionada por três e um inquirido respetivamente.

Gráfico 5: Resultados para a questão: «Com que frequência acompanha as atividades realizadas no jardim de infância?»

No Gráfico 6 apresentam-se os resultados obtidos nas respostas da questão em os inquiridos procederam à escolha do(s) motivo(s) que levavam a uma maior dificuldade em participar nas atividades do jardim de infância, e, em grande parte, os encarregados de educação elegeram como maior motivo a «Incompatibilidade de horários» (15), seguido pelo «Trabalho» (10), passando pela «Pouca tradição participativa» (3) e, por último, a «Dificuldade de Transporte» (1).

Gráfico 6: Motivos que levam a uma maior dificuldade em participar nas atividades do JI

Como forma de averiguar a opinião dos inquiridos em relação à importância da participação nas atividades do jardim de infância, foi elaborado um conjunto de oito afirmações que se encontram apresentadas na Tabela 24. A opinião relativa a estas afirmações foi indicada de acordo com uma escala de 1 a 5, com a seguinte correspondência: 1 - «Discordo plenamente»; 2 - «Não concordo»; 3 - «Concordo»; 4 - «Concordo bastante»; 5 - «Concordo plenamente»; NR - «Não Responde»

Tabela 24: Opinião dos inquiridos em relação à importância da participação nas atividades do JI

| Afirmações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NR |
|---|---|----|----|----|---|----|
| a. Sinto-me mais próxima do meu educando. | 0 | 2 | 9 | 7 | 0 | 0 |
| b. Permite-me uma ligação mais estreita com a Educadora. | 0 | 1 | 10 | 7 | 0 | 0 |
| c. Consigo acompanhar as aprendizagens do meu educando. | 0 | 2 | 8 | 8 | 0 | 0 |
| d. Sinto-me mais à vontade para poder colaborar com a Educadora. | 0 | 3 | 9 | 6 | 0 | 0 |
| e. Cria condições para completar as aprendizagens em casa | 0 | 3 | 7 | 8 | 0 | 0 |
| f. Esta aproximação pode motivar mais as crianças nas atividades a desenvolver no jardim de infância. | 0 | 5 | 7 | 6 | 0 | 0 |
| g. Permite-me conhecer melhor os interesses e gostos do meu educando. | 0 | 1 | 8 | 9 | 0 | 0 |
| h. Permite-me saber quais os níveis de relação do meu educando com as outras crianças. | 0 | 1 | 8 | 9 | 0 | 0 |
| Total de Respostas | 0 | 18 | 66 | 60 | 0 | 0 |

Considerando que existe um número ímpar de níveis, no caso específico do nível 3, pode-se considerar que corresponde a um nível 'neutro'. É observável que foi o nível mais selecionado, num total de 66 vezes. Em seguida, o nível que mais respostas obteve, foi o nível 4 - «Concordo bastante», com 60 seleções. E, por fim, o nível que foi selecionado menos vezes, foi o nível 2 - «Não concordo». Os níveis 1 - «Discordo plenamente» e 5 - «Concordo plenamente» não obtiveram qualquer índice de resposta.

As afirmações apresentadas nesta Tabela (24) podem ser agrupadas em três *clusters*: 'O educando', 'A educadora' e 'Atividades'. Nas dimensões associadas ao primeiro e segundo *cluster*, 'O educando' e 'A educadora', é de notar a importância positiva de nível 4. Contudo, este valor positivo é muito semelhante ao valor 'neutro' através dos dados obtidos para o nível 3. Nesta apreciação, realça-se, igualmente, o facto de não haver qualquer escolha apresentada para os níveis 1 e 5. Em relação a este último nível (5) teria sido desejável a obtenção de opiniões associadas ao mesmo, o que poderá indicar que existe, ainda, algum trabalho a realizar nesse sentido para que, ao nível do contexto educativo em causa, possam vir a ser promovidas novas abordagens e estratégias para uma maior valorização e aproximação entre o jardim de infância, os educandos e respetivos encarregados de educação. Quanto ao *cluster* 'Atividades', é na afirmação *f*. que se observa uma distribuição praticamente igual entre os níveis 2, 3 e 4, sendo a afirmação na qual o nível 2 apresenta maior pontuação. Uma potencial razão pode estar relacionada com o facto de os encarregados de educação serem da opinião de que as atividades a desenvolver no jardim de infância são da responsabilidade da educadora de infância.

Em jeito de síntese, na grande maioria das afirmações existe um equilíbrio grande entre os níveis 3 e 4, o que demonstra que, na opinião dos inquiridos, o conhecimento e das atividades de jardim de infância é essencial para um melhor acompanhamento de todo o processo educativo do seu educando, permitindo conhecê-lo melhor e estreitar relações não só com ele, mas também com a educadora. Em relação à participação, propriamente dita, conclui-se que não é dada tanta importância.

5.2.3. Grupo C: «Tecnologias de Informação e Comunicação»

Com as respostas ao Grupo C do inquérito por questionário em análise, a investigadora pretendia perceber, até que ponto era dada importância à utilização das TIC em contexto de Jardim de Infância e qual a opinião dos encarregados de educação face às mesmas. A opinião relativa a estas afirmações foi indicada de acordo com uma escala de 1 a 5, com a seguinte correspondência: 1 - «Discordo plenamente»; 2 - «Não concordo»; 3 - «Concordo»; 4 - «Concordo bastante»; 5 - «Concordo plenamente»; NR - «Não Responde»

Tabela 25: Opinião dos inquiridos em relação à utilização das TIC em contexto de JI

| Afirmações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NR |
|--|---|----|-----|----|---|----|
| a. É importante que as crianças contactem o mais cedo possível com as TIC. | 1 | 2 | 11 | 4 | 0 | 0 |
| b. A utilização das TIC pelas crianças permite uma mais adequada <i>infoinclusão</i> . | 0 | 3 | 10 | 5 | 0 | 0 |
| c. A utilização das TIC no jardim de infância é importante para a aquisição de competências a serem utilizadas para o futuro exercício da sua cidadania. | 0 | 4 | 10 | 4 | 0 | 0 |
| d. Os docentes devem recorrer com mais frequência às TIC. | 1 | 3 | 10 | 4 | 0 | 0 |
| e. Com as TIC torna-se mais fácil comunicar com o jardim de infância. | 0 | 4 | 10 | 4 | 0 | 0 |
| f. No futuro, estas crianças farão uma maior e melhor utilização das TIC, pelo facto de estas constituírem uma ferramenta diária de trabalho. | 0 | 3 | 8 | 6 | 1 | 0 |
| g. A utilização das TIC contribui para uma maior motivação das crianças. | 0 | 1 | 11 | 5 | 1 | 0 |
| h. A exposição às TIC no jardim de infância possibilitará a criação de rotinas para a utilização das mesmas em todos os domínios (atividades pessoais, profissionais, de lazer, etc.). | 0 | 3 | 8 | 5 | 2 | 0 |
| i. As TIC promovem uma melhoria nas aprendizagens. | 0 | 1 | 13 | 4 | 0 | 0 |
| j. As TIC são facilitadoras de uma aproximação entre o jardim de infância e os encarregados de educação | 0 | 5 | 8 | 5 | 0 | 0 |
| k. A exposição e a utilização de aplicações digitais sociais (<i>Skype, Facebook, etc.</i>) promovem o desenvolvimento de competências colaborativas e cooperativas nas crianças. | 0 | 3 | 9 | 6 | 0 | 0 |
| Total de Respostas | 2 | 32 | 108 | 52 | 4 | 0 |

É observável que, tal como aconteceu na questão anterior, o nível que obteve mais respostas foi o nível 3 - «Concordo», num total de 108. Seguindo-se o nível 4 - «Concordo bastante», com 52 respostas, e o nível 2 - «Não concordo» com 32 respostas. Ao invés do que aconteceu na questão anterior, os níveis 1 e 5 obtiveram resposta, 2 e 4 respetivamente.

As afirmações foram apresentadas com a preocupação de serem recolhidas opiniões que se podem agrupar em dois *clusters*: 'As crianças e as TIC' (afirmações *a, b, f, k*) e 'O jardim de infância e as TIC' (afirmações *c, d, e, g, h, i, j*). Em relação ao primeiro *cluster*, 'As crianças e as TIC', as opiniões afetam às afirmações *a* e *b*, apesar de se poderem interpretar como positivas, há uma escolha preferencial e maioritária relativamente ao nível 3, o qual se pode considerar como uma resposta neutra. Neste sentido, apesar de vivermos numa sociedade cada vez mais digital, os encarregados de educação não apresentam uma opinião 'forte' que leve a que as TIC constituam uma prioridade no âmbito da Educação Pré-Escolar. Tendo em conta o futuro destas crianças, os resultados obtidos na afirmação *f* mostram uma grande amplitude de respostas, denotando algum ceticismo em relação a um maior domínio e/ou aquisição de competências digitais se as crianças estabelecerem, desde muito cedo, um contacto com os recursos digitais. De igual forma a afirmação *k* vem corroborar esta constatação ao não serem associados às tecnologias digitais o fomento ou a promoção de competências de carácter cooperativo e/ou colaborativo numa relação direta com as aplicações digitais sociais. No que concerne à dimensão 'O jardim de infância e as TIC', continuou a verificar-se uma predominância de opiniões associadas ao nível 3. Este

elevado número de opções pelo nível ‘neutro’ pode indiciar uma falta de argumentos ou de experiências prévias no que se refere à utilização das TIC em contexto de jardim de infância. Em comparação com a dimensão anterior, ‘As crianças e as TIC’, foram assinaladas mais respostas que recaíram nos níveis 1 e 2, respostas estas de conotação negativa. Por esta razão, irá proceder-se a uma apreciação que reflita sobre as potenciais razões que associam, de forma negativa, as TIC ao jardim de infância. Considerando as afirmações *e* e *j*, as quais associam as TIC a uma possível aproximação com o jardim de infância, foram aquelas que recolheram mais opiniões negativas, o que leva a inferir que os encarregados de educação não sentem que as tecnologias digitais possam fazer essa aproximação. Uma razão plausível pode estar relacionada com a valorização atribuída às relações presenciais com a educadora de infância. Uma vez que, é habitual que a grande maioria dos encarregados de educação, ao serem eles a levar e buscar o(s) seu(s) educando(s), estabeleça, de forma natural, uma relação direta com a educadora de infância, pelo que deixa de ser necessário qualquer outro tipo de relação ‘indireta’ através das TIC. No que respeita às afirmações *c* e *h*, referentes às potencialidades das TIC no futuro das crianças, tendo em conta a sua utilização no jardim de infância, as opiniões manifestadas são semelhantes às da dimensão ‘As crianças e as TIC’, pelo que os encarregados de educação reiteram esse mesmo ponto de vista. Quanto ao potencial das TIC e a sua relação com a promoção de melhores aprendizagens, parece denotar-se alguma resistência por parte dos encarregados de educação quanto ao facto de a educadora recorrer com mais frequência a esse recurso (afirmação *d*). Contudo, apesar de, aparentemente, poder existir uma contradição, atendendo aos resultados obtidos nas afirmações *g* e *i* verifica-se uma opinião um pouco mais positiva, pelo facto de as TIC serem sentidas como um recurso que gera uma maior motivação nas crianças e, desta forma, serem promotoras de melhores aprendizagens.

De maneira geral, grande parte dos inquiridos concorda relativamente à utilização das TIC em contexto de jardim de infância, no que concerne à importância que as TIC assumem hoje em dia na sociedade, em termos de *inforclusão*, à facilidade que estas permitem na comunicação, e ao contributo que dão para uma maior motivação e para uma melhoria das aprendizagens do(s) seu(s) educando(s).

5.2.4. Grupo D: «Utilização do Skype»

O último grupo presente no inquérito por questionário (Grupo D) tinha como objetivo aferir o grau de conhecimento dos encarregados de educação em relação à utilização do *Skype*. Desta forma, como indica a Tabela 26, ao invés do que aconteceu nas duas questões anteriores, existe uma disparidade nas respostas obtidas.

Tabela 26: Opinião dos inquiridos em relação à utilização do *Skype*.

| Afirmações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NR |
|--|---|----|----|----|----|----|
| a. A utilização do <i>Skype</i> é bastante positiva pois permite alargar competências no âmbito do uso das TIC em contexto educativo. | 0 | 2 | 12 | 4 | 0 | 0 |
| b. O <i>Skype</i> é uma excelente ferramenta digital na promoção da comunicação e intercâmbio entre crianças de diferentes contextos educativos. | 1 | 2 | 9 | 6 | 0 | 0 |
| c. Durante a utilização das TIC é importante preservar a privacidade e salvaguardar a identidade das crianças. | 0 | 0 | 0 | 0 | 18 | 0 |
| d. O <i>Skype</i> promove competências de interação social. | 0 | 0 | 12 | 6 | 0 | 0 |
| e. O <i>Skype</i> , pelo facto de funcionar em formato <i>online</i> , pode provocar alguns obstáculos, na medida em que exige ligação à internet. | 0 | 0 | 10 | 7 | 1 | 0 |
| f. O <i>Skype</i> permite 'trazer' o mundo exterior para dentro da sala, permitindo também que as crianças comuniquem com outras crianças de qualquer parte do mundo. | 0 | 0 | 13 | 5 | 0 | 0 |
| g. A troca de informações durante a utilização do <i>Skype</i> poderá enriquecer a prática educativa. | 0 | 0 | 3 | 7 | 8 | 0 |
| h. As competências digitais dos encarregados de educação podem influenciar uma maior ou menor rentabilização do trabalho desenvolvido em contexto através da utilização das TIC. | 1 | 9 | 6 | 2 | 0 | 0 |
| i. Hoje em dia, a formação dos docentes é adequada para a utilização das TIC em contexto educativo. | 5 | 11 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| Total de Respostas | 7 | 24 | 67 | 37 | 27 | 0 |

Da observação dos resultados da Tabela 26, em comparação com os resultados obtidos nas duas tabelas anteriores, dado que em todas estas situações eram apresentadas afirmações aos encarregados de educação, surgem, pela primeira vez, dados que conferem opiniões mais positivas (níveis 4 e 5). Associando as afirmações *a* e *g* que, na sua génese, se podem considerar muito semelhantes ou congruentes, era suposto que os resultados fossem muito idênticos. Da observação da Tabela 26, verifica-se que há uma tendência mais positiva dos encarregados de educação em relacionarem a utilização do *Skype* a um enriquecimento da prática educativa (afirmação *g*) e, não tanto para um alargamento de competências no âmbito do uso das TIC (afirmação *a*). Apesar de as afirmações *b*, *d* e *f* associarem a utilização do *Skype* na promoção de relações interpessoais, colaborativas e na partilha de experiências em diferentes contextos, há uma semelhança nos resultados obtidos nas afirmações *d* e *f*. Quer isto dizer, que os encarregados de educação consideram o *Skype* uma mais-valia no sentido de promover a comunicação e a interação de crianças em diferentes contextos. A afirmação *b* foi aquela que obteve respostas negativas, o que parece contradizer os resultados das afirmações *d* e *f*. Talvez tenha sido a referência explícita a “contextos educativos” que poderá ter influenciado os inquiridos a responderem de forma negativa. Pois, esta inferência pode estar sustentada nas Tabelas 24 e 25. Em termos que se podem considerar mais ‘técnicos’, é demonstrada uma total preocupação com a questão da preservação da privacidade e a salvaguarda da identidade das crianças (afirmação *c*) realçando o facto de ser conferido, de forma unânime, o nível 5. Quanto à limitação do *Skype*, relativamente à obrigatoriedade de funcionamento em formato online, existe uma predominância por parte dos encarregados de educação em

responder de forma positiva, variando entre os níveis 3 e 5 (afirmação *e*). No que concerne às afirmações *h* e *i*, associadas à influência das competências digitais dos encarregados de educação na rentabilização do trabalho desenvolvido pelo(s) seu(s) educando(s) e a formação dos docentes no âmbito das TIC, verificou-se uma grande variedade de respostas, sendo que obtiveram mais respostas de teor negativo. Desta forma infere-se que, na opinião dos encarregados de educação, não existe qualquer relação entre as competências digitais que possuem e a rentabilização do trabalho desenvolvido pelo(s) seu(s) educando(s) através das TIC (afirmação *h*). Em relação à formação dos docentes, é visível que praticamente todos os encarregados de educação são da opinião que a formação dos docentes não é adequada para a utilização das TIC em contexto educativo (afirmação *i*).

Em jeito de conclusão, pode-se afirmar que os inquiridos estão de acordo com a 'saudável' influência das TIC em contexto de Educação Pré-Escolar e da sua utilização como um recurso, desde que seja feita de forma equilibrada e supervisionada, sendo que, através dos dados obtidos, verifica-se que os inquiridos são da opinião de que, hoje em dia, a formação dos docentes não é adequada para uma correta utilização das TIC em contexto educativo.

5.3. Análise de Conteúdo dos Inquéritos por Entrevista

A presente investigação teve nas entrevistas semiestruturadas realizadas mais um importante recurso de recolha de dados no sentido de poder contribuir para a triangulação. Como tal, foi elaborado um guião de entrevista (Apêndice C) que, depois de devidamente analisado, foi aplicado pela investigadora a três educadoras de infância que eram responsáveis por três grupos de crianças no Jardim de Infância da Quinta das Violetas. Uma das educadoras em causa foi a orientadora cooperante da PSEPE.

As três entrevistas que serão agora alvo de análise foram realizadas num momento posterior à conclusão da PSEPE, em alturas que se ajustaram, da melhor maneira possível, à disponibilidade das entrevistadas e da própria investigadora/entrevistadora. O tempo dispensado para a realização de cada uma das entrevistas foi variável e adaptado às necessidades da mesma.

Todos os procedimentos éticos e legais foram alvo de salvaguarda e, tendo isto em linha de conta, foi possível proceder ao registo das entrevistas em formato áudio com recurso ao uso de um gravador. Mais tarde, estas foram ouvidas o número de vezes necessário de forma a poderem ser realizadas as suas transcrições de forma rigorosa (Apêndices D, E e F). Assim, foi possível a concretização da análise de conteúdo das referidas entrevistas, que será dada a conhecer no presente subcapítulo. A análise de conteúdo em causa será feita por blocos e questão a questão, não tendo sido utilizado nenhum programa informático como auxílio neste processo.

A Tabela 26 apresenta uma síntese das categorias e de todas as subcategorias apuradas, assim como o número de registos/ocorrências para cada uma delas:

Tabela 27: Análise de Conteúdo dos inquéritos por entrevista aplicados

| Categorias | Subcategorias | Número de Registos/Ocorrências |
|---|---|---------------------------------------|
| <u>BLOCO II</u> <i>Perfil geral do entrevistado</i> | • Há quantos anos exerce a profissão de Educadora de Infância? | 4 |
| | • Teve alguma formação na área das TIC? <ul style="list-style-type: none"> • Na sua formação inicial? • Na sua formação contínua? | 3 3 |
| | • Foi sensibilizada para a utilização das TIC enquanto Educadora de Infância? | 3 |
| <u>BLOCO III</u> <i>Utilização das TIC em termos pessoais e profissionais</i> | • Qual é a utilização que faz com as TIC? <ul style="list-style-type: none"> • Frequência? • Com que finalidades? | 6 3 7 |
| <u>BLOCO IV</u> <i>As TIC na educação</i> | • Qual é a sua opinião acerca da importância da utilização das TIC? <ul style="list-style-type: none"> • Na educação em geral? • Na Educação Pré-Escolar? • Concorda com a utilização de computadores no jardim de infância? | 5 10 3 |
| | • Com que frequência utiliza as TIC no jardim de infância? <ul style="list-style-type: none"> • Exemplos | 3 10 |
| | • Acha que a utilização das TIC pode ser uma mais-valia? | 3 |
| | • Quais são os aspetos negativos que aponta acerca da utilização das TIC na Educação Pré-Escolar? | 9 |
| | • No contexto em que se insere, quais são as limitações que aponta e que a levam a não utilizar tanto as TIC? | 6 |
| <u>BLOCO V</u> <i>O trabalho colaborativo em contexto online</i> | • De que forma pode uma aplicação, que permite a comunicação à distância, melhorar a prática de uma Educadora de Infância? | 5 |
| | • Considera-a uma mais-valia? | 9 |
| | • Tem conhecimento de alguma experiência semelhante à da investigação que realizei? | 3 |

| | | |
|---|--|--|
| <p>BLOCO VI</p> <p>Utilização do Skype</p> <p><i>(Orientadora Cooperante)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião acerca da utilização da aplicação digital de comunicação? <ul style="list-style-type: none"> • Aspetos Positivos/Vantagens 3 • Aspetos Negativos/Desvantagens 0 • Limitações/Obstáculos 2 | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Como caracterizou o comportamento do grupo durante a utilização desta aplicação de comunicação <i>online</i>? 5 | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • O que mudaria na sua utilização desta aplicação digital de comunicação? <ul style="list-style-type: none"> • Porquê? 3 | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Usaria esta aplicação digital de comunicação? <ul style="list-style-type: none"> • Porquê? 3 | |

5.3.1. Bloco I: «Contextualização da investigação e da realização da entrevista»

O Bloco I pretendia contextualizar as educadoras de infância entrevistadas em relação à investigação e à realização da própria entrevista. Isto é, num primeiro momento a investigadora apresentou-se e deu a conhecer às entrevistadas a questão-problema e os objetivos da investigação na qual assumiam um papel de participantes. Ainda no seguimento desta intervenção, a investigadora salientou a importância do contributo das entrevistadas para o pleno desenrolar da investigação e comprometeu-se em cumprir todos os procedimentos éticos e legais inerentes, solicitando a autorização para registar as entrevistas com recurso a um gravador áudio.

Ao longo do presente relatório a identificação das entrevistadas será sempre confidencial e, por essa razão, sujeita a uma codificação, respetivamente Ei1, Ei2 e Ei3 (Educadora de infância 1, Educadora de infância 2 e Educadora de infância 3)

5.3.2. Bloco II: «Perfil geral do entrevistado»

O Bloco II, correspondente ao perfil geral do entrevistado, procurou recolher dados com os seguintes aspetos: o número de anos de serviço que já possuem, e a presença das TIC na formação inicial e na formação contínua. No primeiro aspeto, referente à experiência profissional de cada educadora, foi possível verificar-se que as entrevistadas possuem uma larga experiência profissional que já ultrapassou a marca dos trinta anos de serviço.

Ei1: “Há 35 completos (...)”; “(...) vou a caminho dos 36.”

Ei2: *“Há 34 anos.”*

Ei3: *“Há 35 anos.”*

Relativamente à presença das TIC na sua formação, atendendo ao facto das entrevistadas terem concluído a sua formação inicial há mais de trinta anos, esta não ocorreu, uma vez que naquela altura não havia qualquer tipo de formação em TIC. Contudo, as três entrevistadas afirmam ter tido formação na área das TIC ao longo da sua formação contínua. Neste sentido, são registadas três ocorrências em que as entrevistadas afirmam ter sido sensibilizadas para esta área:

Ei1: *“Durante o exercício da profissão sim (...)”*

Ei2: *“Sim.”*

Ei3: *“Sim, fui.”*

5.3.3. Bloco III: «Utilização das TIC em termos pessoais e profissionais»

No caso concreto do Bloco III, que pretendia recolher opiniões acerca da utilização que as entrevistadas fazem das TIC nas suas rotinas pessoais e profissionais (tipo de atividades e frequência com que tal acontece).

A questão apresentada «Qual a utilização que faz com as TIC?», obteve 6 ocorrências, sendo que a entrevistada Ei1 afirma não ser grande adepta das TIC.

Ei1: *“Não estou muito virada para as TIC (...)”*

Ei2: *“A nível pessoal utilizo as TIC (...); “ (...) a nível profissional utilizo o computador na sala (...)”*

Ei3: *“Pessoalmente utilizo as TIC (...); “(...) profissionalmente utilizo o computador na sala de jardim de infância (...); “A nível pessoal recorro às TIC (...)”*

As entrevistadas Ei2 e Ei3 fazem uso das TIC numa periodicidade diária, ao contrário da entrevistada Ei1 que afirma não ser utilizadora das TIC (3 ocorrências):

Ei1: *“O mínimo possível.”*

Ei2: *“Todos os dias.”*

Ei3: *“Diariamente.”*

Todas as entrevistadas revelam que utilizam as TIC para os mais diversos fins (7 ocorrências):

Ei1: *“Utilizo [para] elaborar relatórios (...); “(...) [para] fazer as avaliações (...)”*

Ei2: “(...) *aceder ao e-mail (...)*”; “(...) *para lazer (...)*”

Ei3: “(...) *para pesquisar (...)*”; “(...) *preparar coisas (...) necessárias para o trabalho (...)*”; “(...) *para lazer.*”

Conhecidas as rotinas das entrevistadas pode-se afirmar que existe uma opinião favorável em relação às TIC. No seguimento, e no sentido de aprofundar esta temática, o Bloco IV pretende tornar mais clara a opinião das Educadoras entrevistadas em relação às TIC no contexto educativo.

5.3.4. Bloco IV: «As TIC na Educação»

O Bloco IV, partiu de um carácter mais geral para um mais específico, à medida que iam sendo feitas as questões. Isto é, inicialmente as entrevistadas opinariam sobre a importância da utilização das TIC na Educação em geral para, depois, se cingir apenas à importância da sua utilização em contexto de Educação Pré-Escolar.

A utilização das TIC em contexto educativo é considerada pelas entrevistadas como um aspeto importante, fundamental e útil no processo de aprendizagem das crianças:

Ei1: “*Reconheço que tem muita importância (...)*”

Ei2: “*Considero que é um aspeto fundamental (...)*”; “(...) *já não vivemos sem as tecnologias (...)*”

Ei3: “(...) *é uma ferramenta muito válida (...)*”; “(...) *é uma ferramenta (...) muito útil.*”

Para efeitos de conclusão da presente investigação, a opinião relativamente à utilização das TIC em contexto de Educação Pré-Escolar constitui-se como fundamental, uma vez que se trata do tema principal da investigação. Nesta perspetiva, as opiniões recolhidas, apesar de manifestamente positivas, prescrevem a uma utilização criteriosa e rigorosa de modo a que sejam consideradas uma mais-valia, tanto em casa como na sala de jardim de infância. Para o efeito, as entrevistadas referem, também, que essa utilização deve moderada e supervisionada:

Ei1: “(...) *tem de ser ‘com conta, peso e medida’ (...)*”; “*em casa (...) é necessário haver um ‘travão’ por parte dos pais (...)*”; “(...) *em excesso (...) é prejudicial.*”

Ei2: “(...) *desde que não seja de forma exagerada (...)*”; “*É necessário dar oportunidade a todas (...)*”; “(...) *o manuseamento do rato é uma boa maneira de desenvolver a motricidade fina (...)*”

Ei3: “*Também [considero].*”; “*É bom (...)*”; “(...) *é uma ferramenta apelativa (...)*”; “(...) *as crianças estão muito voltadas para as tecnologias (...)*”

Face a esta opinião, as educadoras de infância entrevistadas referiram que, em contexto de sala de jardim de infância, faziam uma utilização moderada das TIC:

Ei1: *“Utilizo sempre que acho necessário (...)”*

Ei2: *“Uso o computador quando é necessário (...)”*

Ei3: *“Quando é necessário (...)”*

Quando questionadas sobre a utilização que faziam das TIC, em contexto de jardim de infâncias, as três entrevistadas referiram que as utilizam para fins de pesquisa de informação, de exploração de histórias e/ou de músicas, de entretenimento como a realização de jogos ou de desenhos (*Paint*):

Ei1: *“(...) para consultar algo na internet de forma a conseguir mostrar às crianças (...); (...) para tirar dúvidas (...); (...) para ler histórias (...); (...) jogar jogos de vários tipos (...); (...) para fazer desenhos [no Paint]”*

Ei2: *“(...) para contar histórias (...); (...) [para] jogar com as crianças.”*

Ei3: *“(...) passa por ouvir música (...); (...) [passa por] ver pequenos vídeos (...); (...) [para] pesquisar (...)”*

Em relação à possibilidade da utilização das TIC ser uma mais-valia, todas as entrevistadas concordaram com esse aspeto. No entanto, a fim de se complementarem os pontos de vista e respetivas opiniões das entrevistadas, estas foram questionadas relativamente a aspetos que consideraram negativos e a limitações em relação ao uso das TIC. Como já tinha sido referido pela Ei1 e a Ei2, um dos aspetos negativos prende-se com o excesso de utilização das TIC, na medida em que, muitas vezes, se constitui como um fator impeditivo da ação de brincar. Outros aspetos negativos dizem respeito aos problemas de saúde que podem surgir com o excesso de utilização das TIC.

Ei1: *“(...) vê-se, nitidamente, que há crianças que ‘usam e abusam’ da televisão e do computador e que não fazem mais nada.”; “(...) problemas de saúde (...) como ter de usar óculos (...); (...) problemas de saúde [como] a má postura (...); (...) as crianças precisam de se mexer, apanhar ar, ‘ver mundo’ (...); (...) precisam de brincar!”*

Ei2: *“Considero que (...) se torna numa coisa negativa no momento em que (...) impede as crianças de brincar.”; “Brincar (...) é muito importante.”*

Ei3: *“ (...) não pode ser só TIC, (...) [tem de] haver um equilíbrio entre todas as ferramentas e materiais disponíveis.”; “ Considero negativo se se utilizar única e exclusivamente as TIC.”*

As limitações apontadas pelas entrevistadas estão, essencialmente, relacionadas com a falta de meios existentes no jardim de infância e com a desatualização dos que existem. Neste domínio, com o número de crianças por grupo a aumentar a cada ano que passa, a realidade, na sua maioria, continua a ser a da existência de um só computador por sala. Outra limitação apontada é a fraca ou a inexistente ligação à internet:

Ei1: “(...) não haver computadores (...) atualizados (...); “(...) os que existem são velhos (...)”

Ei2: “A falta de computadores adequados (...); “(...) o computador da sala não possui ligação à internet (...)”;

Ei3: “(...) desde a internet falhar muitas vezes (...); “(...) computadores que são obsoletos (...)”;

5.3.5. Bloco V: «O trabalho colaborativo em contexto *online*»

O quinto bloco presente no guião orientador das entrevistas intitulou-se «O trabalho colaborativo em contexto *online*» e, de uma forma global, quis indagar até que ponto as docentes participantes na investigação conhecem experiências semelhantes à da presente investigação e de que forma poderá esse tipo de experiência melhorar a prática de uma educadora de infância e ser considerada uma mais-valia.

Deste modo, à questão «De que forma pode uma aplicação, que permite a comunicação à distância, melhorar a prática de uma Educadora de Infância?», as opiniões das entrevistadas divergiram bastante. A Ei1 referiu que não se encontrava ‘dentro do assunto’, mas que tinha conhecimento da aplicação. A Ei2 limitou-se a responder que nunca utilizou tal aplicação enquanto educadora de infância. A Ei3 foi a única que transmitiu uma opinião com algum interesse para a entrevista:

Ei3: “Pode ajudar ao melhoramento da prática (...); “(...) permite que exista a partilha de práticas, de experiências (...); “(...) permite às crianças conhecerem outras realidades.”

Consequentemente, as entrevistadas foram questionadas sobre se a consideravam uma mais-valia, tendo todas afirmando positivamente a sua opinião.

Ei1: “Considero.”

Ei2: “Sim.”

Ei3: “Sim.”

De forma a completar a resposta, todas as entrevistadas justificaram a sua opção indo ao encontro do que foi referido pela Ei3 na questão anterior.

Ei1: “(...) permite conhecer outras realidades (...); “(...) [permite] trocar experiências (...); “(...) [permite] trabalhar colaborativamente com alguém que se encontra distante de nós.”

Ei2: “(...) permite entrar em contacto com outro jardim de infância na hora.”; “(...) permite-nos comunicar e (...) conhecer outras realidades diferentes da nossa.”

Ei3: “(...) considero que seja um projeto interessante e (...) válido”.

Por último, neste bloco, todas as entrevistadas afirmaram não ter qualquer conhecimento de nenhuma experiência semelhantes à da investigação realizada:

Ei1: *“Não.”*

Ei2: *“Não, nunca tive conhecimento de alguma experiência desse género (...)”*

Ei3: *“Não, não conheço.”*

5.3.6. Bloco VI: «Utilização do Skype»

O Bloco VI, apenas contou com as respostas da Orientadora Cooperante da PSEPE (entrevistada Ei1). Sucintamente, com o bloco em causa a investigadora pretendia conhecer a opinião da educadora entrevistada Ei1 respeitante aos aspetos positivos/vantagens, aspetos negativos/desvantagens e limitações/obstáculos na utilização da aplicação digital de comunicação *Skype*. Também procurava saber a opinião da entrevistada em relação ao comportamento do grupo durante a utilização desta aplicação digital. Por último, também, procurava saber o que a entrevistada mudaria no caso de utilizar a referida aplicação digital e se a usaria na sua prática pedagógica.

A entrevistada Ei1 (3 ocorrências) considerou que a utilização do *Skype* acarretou apenas vantagens.

Ei1: *“(...) a utilização do Skype é bastante vantajosa.”; “ A maior vantagem é a possibilidade da existência de um intercâmbio entre diferente salas de jardim de infância (...)”; “(...) promove um melhor desenvolvimento das crianças (...)”*

Não foram referidas pela entrevistada Ei1 desvantagens inerentes à utilização que foi feita da aplicação digital *Skype* no processo de aprendizagem das crianças.

As limitações que se tornaram evidentes ao nível da utilização do *Skype* passam pela já referida questão associada à fraca fonte de sinal de internet que existia, o que levava a que algumas vezes, as chamadas ‘caíssem’. A Orientadora Cooperante (entrevistada Ei1) apontou 2 ocorrências, respetivamente:

Ei1: *“(...) a necessidade de ligação à internet pareceu-me ser o maior entrave (...)”; “(...) a chamada ‘caía’ devido a uma falha de internet.”*

Em relação ao comportamento do grupo durante a utilização do *Skype*, a entrevistada Ei1 refere que o mesmo foi bastante satisfatório ao longo de todas as sessões de intervenção. Neste sentido, a entrevistada apontou 5 ocorrências:

Ei1: *“Bastante bom (...)”; “(...) fiquei muito contente.”; “(...) houve bastante empenho e interesse por parte das crianças (...)”; “(...) estiveram bastante envolvidas (...)”; “(...) a vontade em falar com as outras crianças e em saber mais sobre determinado assunto era notória (...)”*

Em resposta à questão «O que mudaria na utilização desta aplicação digital?», a entrevistada Ei1 refere que alteraria o número de crianças participantes, cingindo o grupo a crianças de apenas 4 e 5 anos de idade. Opção que justifica pelo facto de as crianças mais novas, de 3 anos, ainda não possuírem as condições necessárias para a compreensão deste tipo de experiências. Neste sentido, a Orientadora Cooperante (entrevistada Ei1) apontou 3 ocorrências, sendo estas:

Ei1: “(...) talvez diminuísse o número de crianças participantes (...)”; “(...) restringiria o grupo a crianças de 4 e 5 anos (...)”; “(...) na minha opinião as [crianças] mais novas, de 3 anos, ainda não possuem maturidade nem discernimento para compreender tudo o que envolve este tipo de experiências.”

Para terminar a entrevista, a questão «Usaria esta aplicação digital?», à qual a entrevistada Ei1 responde de forma afirmativa, referindo o potencial e o interesse que experiências como esta podem ter (3 ocorrências).

Ei1: “Com esta finalidade sim.”; “(...) penso que se podem fazer trabalhos muito interessantes (...)”; “(...) o que realizou foi um deles.”;

5.3.7. Bloco VII: «Agradecimentos»

O sétimo e último bloco presente no guião orientador dos inquéritos por entrevista realizados contemplou um agradecimento dirigido à entrevistadas Ei1, Ei2 e Ei3 pela sua disponibilidade em participar na investigação.

Em jeito de conclusão de todas as entrevistas é possível concluir que, regra geral, todas as entrevistadas (Ei1, Ei2 e Ei3) assumem atribuir grande valor às TIC. Pese embora, é também notória a falta de formação e experiência por parte das entrevistadas no que concerne à utilização das TIC em contexto educativo, mais precisamente, em contexto de Educação Pré-Escolar. Esta inferência baseia-se no desconhecimento de experiências de carácter colaborativo no âmbito da Educação Pré-Escolar. Este desconhecimento, dever-se-á, possivelmente, à falta de formação na área e por não existir, por parte das entrevistadas, um domínio nas vivências das TIC em contexto de sala de atividades. Toda esta série de problemas piora com a carência de recursos digitais que, como é referido nas entrevistas, continua a ser uma realidade nos jardins de infância, com a existência de, na maioria dos casos, apenas um computador por sala.

CAPÍTULO VI

REFLEXÃO FINAL

O presente capítulo visa apresentar uma reflexão final de toda a investigação realizada, incidindo nas principais conclusões obtidas (6.1), nas limitações identificadas (6.2) e, por fim, na apresentação de sugestões para futuras investigações na área das tecnologias digitais em contexto educativo (6.3).

6.1. Conclusões da Investigação

Ao longo dos tempos, a «sociedade em rede» tem vindo a ser alvo de alterações constantes em vários setores devido ao facto de as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se encontrarem presentes nos vários domínios de ação dos cidadãos (familiar, social e profissional). Acompanhando esta evolução, as TIC têm assumido um papel privilegiado no contexto educativo. Inclusão essa que só assumirá um valor verdadeiro no caso de os participantes se envolverem com a mudança. Isto é, não será suficiente as instituições adquirirem recursos digitais se não for para serem utilizados, nomeadamente ao nível do processo de aprendizagem. Assim, torna-se fundamental o investimento na formação específica no âmbito das TIC de forma a contribuir para uma consciencialização dos professores sobre as potencialidades dos recursos, como também para o conhecimento de estratégias e metodologias para a introdução destes recursos no contexto educativo em que se encontram inseridos.

Atualmente existe uma grande variedade de recursos tecnológicos à disposição dos Educadores de Infância. Estes recursos vão desde difusões de atividades, a softwares e aplicações que permitem um enriquecimento de todo o trabalho desenvolvido.

No contexto da sociedade atual, a presente investigação pretendeu explorar detalhadamente a utilização da aplicação digital *Skype* no contexto de Educação Pré-Escolar. Mais concretamente, investigar qual o contributo da sua utilização, na promoção de novos e diferentes contextos educativos, no sentido de proporcionar uma melhoria das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar. Como tal, a questão-problema que norteou a investigação foi a seguinte: «De que forma a utilização do *Skype* poderá permitir melhores aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar?». Nesse sentido, os objetivos a que a referida investigação visou dar resposta foram os seguintes: incrementar os conhecimentos no âmbito do uso das TIC em contexto de Educação Pré-Escolar; promover a comunicação e o intercâmbio entre crianças de duas salas de jardim de infância em diferentes contextos através do *Skype* na promoção de um trabalho colaborativo; promover competências de interação social; avaliar o contributo da utilização do *Skype* nas aprendizagens das crianças em contexto de Educação Pré-Escolar.

Para o efeito, pretendeu-se obter um conjunto de dados que permitissem atingir os objetivos previamente definidos. Deste modo, começou-se por analisar os dados ao nível das sessões de intervenção realizadas tendo em conta todos os aspetos de comportamento e atitudes recolhidos junto das crianças, do Educador de Infância e das

crianças colaboradoras na investigação e da Orientadora Cooperante. A necessidade de uma triangulação de dados incluiu, também, as opiniões dos encarregados de educação das crianças por intermédio do inquérito por questionário aplicado e o entendimento das educadoras de infância por resposta ao inquérito por entrevista aplicado.

Através das sessões de intervenção, foi possível verificar o efeito motivador, cativante, surpreendente e aprazível que as TIC possuem nas crianças e, desta forma, ajudar numa melhoria e num desenvolvimento das suas capacidades. A utilização do *Skype* entre a «Sala 3» do JI da Quinta das Violetas, em Castelo Branco, e a «Sala Amarela» do JI de S. Miguel, em Enxara do Bispo proporcionou momentos ricos de interação, partilha e troca de experiências e, também, assumiu um caráter de índole colaborativa que se ‘materializou’ com o «ProjetoMALA», que tornou possível combinar uma partilha e uma interação num contexto digital/virtual com uma partilha e uma interação num contexto presencial. No entanto, foi possível verificar-se que este tipo de experiência poderá ter um maior e melhor impacto junto de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade.

Durante o período de investigação foram constantes as alterações realizadas, baseando-se numa reflexão sobre a prática, como é previsto numa metodologia de investigação-ação, de forma a melhor se ajustarem as condições conducentes às aprendizagens das crianças envolvidas.

Nos inquéritos por questionário analisados, aplicados aos encarregados de educação, a opinião evidencia que, em termos globais, a utilização das TIC em contexto educativo, nomeadamente na Educação Pré-Escolar é vista como um aspeto positivo. De acordo com a opinião dos inquiridos, estes legitimam a ‘saudável’ influência que as TIC têm em contexto de Educação Pré-Escolar e a sua utilização como um recurso, na medida em que seja feita de forma moderada e supervisionada. Apesar do sentimento dos encarregados de educação ser consensual em encontrar vantagens nas TIC, as suas opiniões não demonstram ser fortemente claras e objetivas para uma adoção mais sistemática e regular das TIC em contexto de jardim de infância.

Os dados recolhidos através dos inquéritos por entrevista não podem ser generalizados, uma vez que duas das entrevistadas assumiram ser apreciadoras das TIC, ao contrário de uma que admitiu não ser grande adepta. Como esta última, muitos docentes continuam a não demonstrar vontade em utilizar as TIC. Do mesmo modo que já foi referido antes, não existem dúvidas de que as escolas e os jardins de infância devem incluir as TIC no seu processo de ensino e aprendizagem. Como se verificou nesta investigação, o número de equipamentos/recursos tecnológicos é reduzido ou até mesmo inexistente, o que dificulta qualquer intenção que exista em utilizar destes recursos. No caso específico deste estudo, a dimensão da projeção da imagem limitou-se às reduzidas medidas do ecrã do computador pessoal da investigadora, uma vez que não existia um projetor na instituição que pudesse ser utilizado para o efeito, de forma a poder ampliar a imagem, para esta ser perfeitamente perceptível a todas as crianças. Este e outros obstáculos, muitas das vezes, podem desmotivar os docentes a recorrer

a este tipo de recursos. Em relação à acessibilidade também se verificou a necessidade de se propiciarem melhores condições logísticas que facilitem a utilização dos recursos digitais. Tal aconteceu quando, depois da 1ª sessão de intervenção, a Orientadora Cooperante sugeriu que sempre que fosse utilizado o *Skype*, fosse feita uma mudança de sala, uma vez que esta se mostrava mais adequada para esse fim. A título de exemplo, quando se proporcionou o momento de dança pelas crianças na Sala 3, verificou-se que a disposição que a mesma possuía constituiu um obstáculo para a realização de movimentos amplos por parte das crianças. Neste sentido, o foco principal devem ser sempre as crianças e, como tal, as suas características e necessidades nunca podem ser menosprezadas ou esquecidas.

Para finalizar, as TIC, assumindo-se como instrumentos informativos e transmissivos de conhecimento e instrumentos de trabalho fundamentais tornam-se, assim, numa base de sustentação do desenvolvimento humano em dimensões como: a pessoal, a social, a cultural, a lúdica, a cívica e a profissional e contribuirão positivamente para as aprendizagens das crianças.

Como consequência da investigação, depreende-se que existe, também, a possibilidade de utilizar as TIC como recurso em contexto de Educação Pré-Escolar. A frequência da sua utilização deve estar de acordo com as necessidades específicas das crianças, devendo o Educador de Infância realizar atividades que enriqueçam e promovam o bom desenvolvimento das crianças. No entanto, esta utilização poderá ser incrementada se mais e mais projetos vierem a ser realizados porque se denota alguma 'insegurança' talvez alicerçada na pouca divulgação de experiências análogas ou por se entender que se trata de crianças, ainda muito jovens para estarem já a utilizar as TIC. Este ceticismo e talvez, também, alguma insegurança tenha sido transmitida pelos encarregados de educação que parecem privilegiar mais os contactos presenciais e a presença educativa da educadora de infância. Talvez uma estratégia a utilizar no futuro seja a de envolver direta e formalmente os encarregados de educação em atividades que envolvam a utilização educativa das tecnologias digitais no sentido de experienciarem, na 1ª pessoa, as reais vantagens e oportunidades que estas podem proporcionar.

Estamos cientes que, de forma humilde, esta investigação possa constituir uma base de trabalho no seio das tecnologias digitais em contexto de Educação Pré-Escolar para que se incentivem outros profissionais a utilizar os recursos digitais sempre que se sinta que estes possam de incrementar, complementar ou até substituir 'velhas rotinas' a favor das crianças consideradas verdadeiras 'nativas digitais'.

6.2. Limitações da Investigação

A presente investigação possuiu um conjunto de limitações que condicionaram, em alguns aspetos, a sua plena implementação. Primeiramente, importa destacar a durabilidade da PSEPE, querendo dizer com isto que o tempo disponibilizado para a realização da mesma é insuficiente. Apesar de ter existido uma grande vontade em realizar mais intervenções com o *Skype*, a escassez de tempo não o possibilitou.

Os problemas técnicos inerentes ao *Skype* constituíram outra limitação. O recurso em causa obriga a uma ligação à internet, e nesse aspeto foram bastantes as tentativas de chamada falhadas, devido a problemas relacionados com a qualidade da ligação à internet. A mesma era fraca e as falhas frequentes.

A escassa experiência da investigadora deve, também ela, ser considerada como uma limitação. Contudo, ainda que com alguns receios e dúvidas, as dificuldades encontradas foram sempre ultrapassadas sendo alvo de uma reflexão cuidada para que não existisse um descuramento ao nível dos objetivos da investigação.

6.3. Sugestões para Futuras Investigações

A investigação realizada deu o mote para a possibilidade de futuras investigações. Assim sendo, as propostas contemplam a generalização da utilização do *Skype*, não apenas em contexto de Educação Pré-Escolar, mas também em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Outra sugestão prende-se com a criação de projetos que contribuam para um nível de trabalho colaborativo que abranja mais participantes em Portugal, ou até noutros países, ou seja, criar um projeto de índole colaborativa, em contextos educativos, a nível internacional. À semelhança da iniciativa da União Europeia, *eTwinning*, a qual envolve projetos internacionais que incluem estabelecimentos de ensino desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, a utilização do *Skype* poderá 'imitar' este ambiente digital de forma mais informal.

Referências

- AEAL (2017a). Projeto Educativo. Consultado em outubro de 2017. Disponível em: [http://aeal.edu.pt/documentos-estruturantes/]
- AEAL (2017b). Plano de Estudo e Desenvolvimento Curricular. Consultado em outubro de 2017. Disponível em: [http://aeal.edu.pt/documentos-estruturantes/]
- Aguiar, V.; Medeiros, C. (2009). *Entrevistas na Pesquisa Social: O Relato de um Grupo de Foco nas Licenciaturas*. In IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Obtido a 02 de novembro de 2017 em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3041_1475.pdf
- Aires, L. (2011) Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (2001). *Interação e indisciplina na aula*. Porto: Asa.
- Amante, L. (2007). *Infância, Escola e Novas Tecnologias*. Porto: Porto Editora.
- Amante, L. (2010) As TIC na Escola e no Jardim de Infância: Motivos e factores para a sua integração. Revista de ciências da educação. Nº3. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amante, L. & Faria (2014) *Escola e Tecnologias Digitais na infância*.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Ed. McGraw-Hill Portugal.
- Ariès, Philippe (1978) *História Social da Infância e da Família*. Tradução: D. Flaksman. 2ª Edição. Editora: Zahar
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Especialidade em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barreto, M. (2013) *A formação de professores e a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no sistema de ensino em Portugal*.
- Berners-Lee, T. et al. (1994) "The World Wide Web," *Communications of the ACM*.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Brito, R. (2010). *As TIC em educação pré-escolar portuguesa: atitudes, meios e práticas de educadores e crianças*. In Atas do I Encontro @rcaComum (pp.3-11) Braga: Universidade do Minho.
- Brito, R. (2013). *A formação TIC de educadores de infância: um estudo comparativo entre Portugal e Espanha*. In 15.ª Edição do Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE). (pp.221-226). Viseu.
- Cabral, J. (1983). *Notas Críticas sobre a Observação Participante no Contexto da Etnografia Portuguesa*. Obtido a 04 de novembro de 2017 em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223462519I7oLB1as8Bs74SH2.pdf>

Caetano, A. (2008). Práticas Fotográficas e Identidades – A Fotografia Privada nos Processos de (Re)construção Identitária. In VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Obtido a 06 de novembro de 2017 em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/569.pdf>

Calaça, M.; Huber, E. (2009). Fotografia – Instrumento de Registro e Alguns Efeitos de Inovações Tecnológicas. In XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Obtido a 07 de novembro de 2017 em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-1380-1.pdf>

Carvalho, A. A. A. (2005). Indicadores de Qualidade de Sites Educativos. Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação. Ministério da Educação, 2, pp. 55-78.

Castells, Manuel (2003). A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Correia, A. P. S. e Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. "Revista Portuguesa de Educação" 113-122. Braga: Universidade do Minho. Consultado em outubro de 2017. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/490/1/AnaPaulaSousa.pdf>

Correia, M. (2009). A Observação Participante enquanto Técnica de Investigação. Obtido a 08 de novembro de 2017 em http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf

Coutinho, C., Costa, J., Ferreira, J.C., Domingues, L., Tavares, T., & Diegues, V. (2009). Conhecer e utilizar a Web 2.0: um estudo com professores do 2º, 3º ciclos e secundários. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (p.5614). Braga: Universidade do Minho.

Coutinho, C. P., & Bottentuit Junior, J. B. (2007). Blog e wiki : os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. IIE'2007: actas do Simpósio Internacional de Informática Educativa (pp. 199-204). Porto: ESE-IPP.

Dias, P. (2004). Processos de Aprendizagem Colaborativa as Comunidades online. In Ana Augusta da Silva Dias e Maria João Gomes (Coords.), E-learning para E-formadores. Guimarães:TecMinho/Gabinete de Formação Contínua, Universidade do Minho.

Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. In Educação, Formação & Tecnologias; vol.1 (1); pp. 4-10. Consultado em outubro de 2017. Disponível em: <http://eft.educom.pt>

Duarte, T. (2009). A Possibilidade da Investigação a 3: Reflexões sobre Triangulação (Metodológica). Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

Farinha, C. (2014). A Utilização do Software Educativo «Escola Virtual» no 1º Ciclo do Ensino Básico.Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Ferreira, M. & Carmo, H. (1998) *Metodologia da Investigação Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta.

Gil, H. (2014). As TIC, os Nativos Digitais e as Práticas de Ensino Supervisionadas: Um Novo Espaço e Uma Nova Oportunidade. In Atas da Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação (pp. 89-95). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Guimarães & Wiggers (2014). As TIC e infância: uma análise das mídias no panorama científico. Aprendizagem Online. In Atas Digitais do III Congresso Internacional das TIC na Educação ticEduca2014 (pp 55- 60). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas* (2ª edição ed.). (A. R. Gonçalves, S. Fradão, & M. F. Soares, Trads.) Porto: Porto Editora.

Lima, M.; Almeida, M.; Lima, C. (1999). *A Utilização da Observação Participante e da Entrevista Semi-Estruturada na Pesquisa em Enfermagem*. Obtido a 08 de novembro de 2017 em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23461/000265980.pdf?sequence=1>

Mason, R. (2008) *E-learning and Social Networking HandBook: Resources for Higher Education*. New York: Routledge.

ME (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)

ME (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE)

Miranda, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Revista de ciências da educação*, Nº 3, maio/agosto, (pp. 41- 48).

Miranda -Pinto, Maribel dos Santos. (2009). *Processos de colaboração e Liderança em Comunidades de Prática Online - O Caso da @rcaComum, uma comunidade Ibero-Americana de profissionais de educação de Infância*. Tese de Doutoramento. Instituto de Estudos da Criança. Braga Portugal: Universidade do Minho.

Missão para a Sociedade da Informação (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa, Ministério da Ciência e Tecnologia.

Mozzato, A.; Grzybovski, D. (2011). *Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios*. Obtido a 07 de novembro de 2017 em <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>

Neves, P. (2009). *A Observação Participante como Ferramenta para a Criação de um Sistema de Sugestões*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Engenharia e Gestão Industrial. Aveiro: Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro.

Oliveira, M. (1999). Trabalho experimental e formação de professores. In *Ensino experimental e construção de saberes* (pp. 35-54). Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0. Design patterns and Business models for the next generation of Software*. Consultado em outubro de 2017. Disponível em: <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>

Pequenez, T. (2013). *Uma Aplicação de Software Educativo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Pereira, C. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Mudança Conceptual nos Processos Formativos – Uma Investigação-Ação no Âmbito da Formação Inicial de Educadores/Professores*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Pereira, S. & Pereira, L. (2011). Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha. In *Atas do Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* (pp.158- 168). Braga.

Pires, S. (2009) *As TIC no currículo escolar*. EDUSER: revista de educação, Vol 1(1), 2009. Braga: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico Bragança.

Ponte, J. (1994). *O Projecto MINERVA Introduzindo as NTI na Educação em Portugal, 1994: Relatório do Projecto MINERVA*. Lisboa: DEPGEF.

Ponte, J. & Ribeiro, M.J. (2000). A formação em novas tecnologias e as concepções e práticas dos professores de Matemática. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Portal: Parque Escolar. Consultado em outubro de 2017. Disponível em: [<http://www.parqueescolar.pt/pt/empresa/plano-tecnologico-da-educacao.aspx>]

Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1363-1398). Newark, DE: International Reading Association.

Santin, M. Silva, J. & Botelho, S. (2012). TOPOBO: Aspectos motivacionais do uso da robótica com crianças. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande.

Serrazina, L. (1990). Os materiais e o ensino da Matemática. *Educação e Matemática*, 13, 1. Lisboa: APM.

Silva, A. (2004). Ensinar e aprender com as Tecnologias: Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Cabeceiras de Basto. Tese de mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Souza, I. M. e Souza, L. V. (2010). O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem do aluno na escola. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana: GEPIADDE, Ano 4, Volume 8 | jul-dez de 2010.

Spilker, M.J. & Nascimento, L. (2013). Comunidades de aprendizagem emergentes: uma abordagem à educação disruptiva. 15.ª edição do Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIE). (pp.86-91) Viseu.

Strommen, E. F. e Lincoln, B. (1992). *Constructivism, Technology, and the Future of Classroom Learning Education and Urban Society* pp. 466-476. New York: Children's Television Workshop. Consultado em outubro de 2017. Disponível em: <http://www.playfulefforts.com/archives/papers/EUS-1992.pdf>

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Assembleia da República: «Lei de Bases do Sistema Educativo»

Decreto- Lei nº 65/2015 de 14 de outubro. Assembleia da República: «Lei de Bases do Sistema Educativo»

Decreto-Lei nº5/97 de 10 de fevereiro. Assembleia da República: «Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar»

Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de junho. Ministério da Educação. (ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento)

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Ministérios da Educação (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores de ensino básico e secundário)

Despacho Conjunto nº 268/97 de 02 de outubro. Ministério da Solidariedade e Segurança Social

Despacho ministerial 206/ME/85 de 31 de outubro. (Projeto MINERVA)

Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007 de 18 de setembro. (Plano Tecnológico da Educação)

Resolução do Conselho de Ministros nº118/2009. (Aquisição de 250000 computadores portáteis ultraleves)

APÊNDICES

Apêndice A

Autorização para a Recolha de Imagens das Crianças



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

AUTORIZAÇÃO

Excelentíssimos Pais / Encarregados de Educação

O meu nome é Ana Teresa Lopes, encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

No âmbito da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar encontro-me, durante este semestre – de 17 de outubro a 19 de janeiro – a estagiar na sala do seu/sua educando/a, com a colaboração e a supervisão da Educadora Cooperante Helena Antunes.

No âmbito do trabalho pedagógico, encontro-me a desenvolver uma investigação que tem como tema “O contributo da utilização do *Skype* para a melhoria das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar”. Deste modo, prevê-se o registo das atividades, através da recolha de imagens – fotografia e vídeo, com o propósito único de enriquecer a qualidade da prática educativa / da investigação. Assim sendo, venho por este meio solicitar a vossa autorização para poder prosseguir com a mesma.

Nota: durante todo o processo de recolha de dados será mantida a confidencialidade em relação à identidade da criança.

Castelo Branco, 5 de dezembro de 2016

(Educadora Helena Antunes)

(Aluna Ana Teresa Lopes)

Eu, _____, Encarregado de Educação do/a _____, autorizo não autorizo a recolha de imagens - fotografia e vídeo – durante a prática educativa / investigação.

Castelo Branco, _____ de dezembro de 2016

(O/A Encarregado/a de Educação)

Apêndice B

Inquérito por Questionário aplicado aos EE

Na sequência de uma investigação para efeitos de Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, com o tema: “O contributo da utilização do *Skype* para a melhoria das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar”, importa saber qual a opinião dos Encarregados de Educação, sobre o mesmo.

Leia com atenção e responda com um **X** às questões abaixo mencionadas.

Todas as respostas serão anónimas e servirão, apenas e somente, para tratamento de dados e para efeitos de investigação.

A. IDENTIFICAÇÃO

1. Idade

– de 28 anos 29 a 37 anos 38 a 45 anos + de 46 anos

2. Sexo

Feminino Masculino

3. Habilitações Literárias

1º Ciclo 2º Ciclo 3º Ciclo Secundário

Licenciatura Mestrado Doutoramento

Outra. Qual? _____

B. PARTICIPAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

4. Conhece as atividades desenvolvidas no jardim de infância?

Sim Não

5. Em que atividades costuma participar?

- Reunião de Pais Festas Teatros AEC's
- Experiências / Atividades Curriculares Outra. Qual? _____

6. Com que frequência acompanha as atividades realizadas no Jardim de Infância?

- Diariamente Semanalmente Mensalmente
- No fim de cada período

7. Os pais têm cada vez mais dificuldade em participar em atividades no jardim de infância, por motivo de:

- Trabalho Pouca tradição participativa Dificuldade de transporte
- Incompatibilidade de horários
- Outra. Qual? _____

Tendo em consideração as seguintes informações indique a sua opinião, colocando um X, de acordo com a seguinte escala:

- (1) *Discordo plenamente* (2) *Não concordo* (3) *Concordo*
 (4) *Concordo bastante* (5) *Concordo plenamente*

8. Participar nas atividades do jardim de infância é importante porque:

| Afirmações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| a. Sinto-me mais próximo do meu educando. | | | | | |
| b. Permite-me uma ligação mais estreita com a Educadora. | | | | | |
| c. Consigo acompanhar as aprendizagens do meu educando. | | | | | |
| d. Sinto-me mais à vontade para poder colaborar com a Educadora. | | | | | |
| e. Cria condições para completar as aprendizagens em casa. | | | | | |
| f. Esta aproximação pode motivar mais as crianças nas atividades a desenvolver no jardim de infância. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| g. Permite-me conhecer melhor os interesses e gostos do meu educando. | | | | | |
| h. Permite-me saber quais os níveis de relação do meu educando com as outras crianças. | | | | | |

C. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

Tendo em consideração as seguintes informações indique a sua opinião, colocando um X, de acordo com a seguinte escala:

- (2) *Discordo plenamente* (2) *Não concordo* (3) *Concordo*
 (5) *Concordo bastante* (5) *Concordo plenamente*

9. Opinião em relação à utilização das TIC em contexto de Jardim de Infância

| Afirmações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| a. É importante que as crianças contactem o mais cedo possível com as TIC. | | | | | |
| b. A utilização das TIC pelas crianças permite uma mais adequada <i>inforclusão</i> . | | | | | |
| c. A utilização das TIC no jardim de infância é importante para aquisição de competências a serem utilizadas para o futuro exercício da sua cidadania. | | | | | |
| d. Os docentes devem recorrer com mais frequência às TIC. | | | | | |
| e. Com as TIC torna-se mais fácil comunicar com o jardim de infância. | | | | | |
| f. No futuro, estas crianças farão uma maior e melhor utilização das TIC, pelo facto de estas constituírem uma ferramenta diária de trabalho. | | | | | |
| g. A utilização das TIC contribui para uma maior motivação das crianças. | | | | | |
| h. A exposição às TIC no jardim de infância possibilitará a criação de rotinas para a utilização das mesmas em todos os domínios (atividades pessoais, de lazer, etc.) | | | | | |
| i. As TIC promovem uma melhoria nas aprendizagens. | | | | | |
| j. As TIC são facilitadoras de uma aproximação entre o jardim de infância e os encarregados de educação. | | | | | |
| k. A exposição e a utilização de aplicações digitais sociais (<i>Skype, Facebook, etc.</i>) promovem o desenvolvimento de competências colaborativas e cooperativas nas crianças. | | | | | |

D. UTILIZAÇÃO DO SKYPE

Tendo em consideração as seguintes informações indique a sua opinião, colocando um X, de acordo com a seguinte escala:

- (3) *Discordo plenamente* (2) *Não concordo* (3) *Concordo*
 (6) *Concordo bastante* (5) *Concordo plenamente*

10. Opiniões sobre a utilização do Skype.

| Afirmações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| a. A utilização do <i>Skype</i> é bastante positiva pois permite alargar competências no âmbito do uso das TIC em contexto educativo. | | | | | |
| b. O <i>Skype</i> é uma excelente ferramenta digital na promoção da comunicação e intercâmbio entre crianças de diferentes contextos educativos. | | | | | |
| c. Durante a utilização das TIC é importante preservar a privacidade e salvaguardar a identidade das crianças. | | | | | |
| d. O <i>Skype</i> promove competências de interação social. | | | | | |
| e. O <i>Skype</i> pelo facto de funcionar em formato <i>online</i> pode provocar alguns obstáculos, na medida em que exige ligação à internet. | | | | | |
| f. O <i>Skype</i> permite “trazer” o mundo exterior para dentro da sala, permitindo também que as crianças comuniquem com outras crianças de qualquer parte do mundo. | | | | | |
| g. A troca de informações durante a utilização do <i>Skype</i> poderá enriquecer a prática educativa. | | | | | |
| h. As competências digitais dos encarregados de educação podem influenciar uma maior ou menor rentabilização do trabalho desenvolvido em contexto educativo através da utilização das TIC. | | | | | |
| i. Hoje em dia, a formação dos docentes é adequada para a utilização das TIC em contexto educativo. | | | | | |

Grata pela disponibilidade e colaboração!

Ana Teresa Lopes

Apêndice C

Guião do Inquérito por Entrevista

| Blocos | Objetivos Específicos | Questões Orientadoras | Subquestões | |
|--------|---|---|--|--|
| I | Contextualização da investigação e da realização da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Identificar o entrevistador/investigador; ▶ Contextualizar o entrevistado relativamente ao propósito e objetivos da investigação; ▶ Garantir o respeito pelos princípios éticos pelos quais a investigação se rege; ▶ Propor ao entrevistado a gravação da entrevista e o consentimento do seu registo em áudio; | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Apresentação do entrevistador/investigador; ▶ Contextualização da questão-problema e dos objetivos da investigação; ▶ Realce da importância do contributo do entrevistado para a realização da investigação; ▶ Responsabilidade na efetiva aplicação dos princípios éticos da investigação; ▶ Obtenção de autorização para proceder à gravação da entrevista; ▶ Identificação confidencial e sujeita a uma codificação; | |

Entrevista

| | | | | |
|-----|--|---|--|--|
| II | Perfil geral do entrevistado | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Conhecer a formação académica e experiência profissional do entrevistado; | <ol style="list-style-type: none"> 1. Há quantos anos exerce a profissão de Educadora de Infância? 2. Teve alguma formação na área das TIC? 3. Foi sensibilizada para a utilização das TIC enquanto Educadora de Infância? | <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Na sua formação inicial? 2.2. Na sua formação continua? |
| III | Utilização das TIC em termos pessoais e profissionais | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Conhecer a utilização que o entrevistado faz das TIC nas rotinas pessoais; ▶ Identificar qual o tipo de utilização que o entrevistado faz das TIC no processo de aprendizagem; | <ol style="list-style-type: none"> 4. Qual é a utilização que faz com as TIC? | <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Frequência? 4.2. Com que finalidades? |
| IV | As TIC na Educação | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Conhecer a opinião do entrevistado em relação à utilização das TIC em contexto educativo; ▶ Averiguar a utilização que o entrevistado faz das TIC no processo de aprendizagem; | <ol style="list-style-type: none"> 5. Qual é a sua opinião acerca da importância da utilização das TIC? 6. Com que frequência utiliza as TIC no jardim de infância? 7. Acha que a utilização das TIC pode ser uma mais-valia? | <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Na educação em geral? 5.2. Na Educação Pré-Escolar? 5.3. Concorda com a utilização de computadores no jardim de infância? 6.1. Exemplos. |

| | | | | |
|-----------|---|--|--|--|
| | | | <p>8. Quais são os aspetos negativos que aponta acerca da utilização das TIC na Educação Pré-Escolar?</p> <p>9. No contexto em que se insere, quais são as limitações que aponta e que a levam a não utilizar tanto as TIC?</p> | 8.1. Limitações? |
| V | O trabalho colaborativo em contexto <i>online</i> | <p>► Apurar o nível de conhecimento e conhecer a opinião do entrevistado em relação ao trabalho colaborativo em contexto <i>online</i>;</p> <p>► Compreender a opinião do entrevistado acerca da pertinência da utilização de recursos que permitam um trabalho colaborativo em contexto <i>online</i>;</p> <p>► Averiguar se o entrevistado tem conhecimento de iniciativas no âmbito do trabalho colaborativo em contexto <i>online</i>;</p> | <p>10. De que forma pode uma aplicação que permite a comunicação à distância melhorar a prática de uma Educadora de Infância?</p> <p>11. Considera-a uma mais valia?</p> <p>12. Tem conhecimento de alguma experiência semelhante à da investigação que realizei?</p> | |
| VI | Utilização do <i>Skype</i> <i>(respondido exclusivamente pela Orientadora Cooperante)</i> | <p>► Conhecer as vantagens, desvantagens e obstáculos/limitações na utilização da aplicação digital <i>Skype</i> em contexto de Educação Pré-Escolar;</p> <p>► Contactar com propostas ao nível da utilização da aplicação digital <i>Skype</i> em contexto de Educação Pré-Escolar;</p> | <p>13. Qual a sua opinião acerca da utilização da aplicação digital de comunicação?</p> <p>14. Como caracterizou o comportamento do grupo durante a utilização desta aplicação de comunicação <i>online</i>?</p> <p>15. O que mudaria na sua utilização desta aplicação digital de comunicação?</p> <p>16. Usaria esta aplicação digital de comunicação?</p> | <p>13.1. Aspetos Positivos/Vantagens</p> <p>13.2. Aspetos Negativos/Desvantagens</p> <p>13.3. Limitações/Obstáculos</p> <p>15.1. Porquê?</p> <p>16.1. Porquê?</p> |

| | | | | |
|------------|-----------------------|---|--|--|
| VII | Agradecimentos | ► Agradecer a participação do entrevistado na recolha de dados para a realização da investigação; | ► Agradecimento ao entrevistado pela disponibilidade e pelo contributo prestado para a realização da investigação; | |
|------------|-----------------------|---|--|--|

Apêndice D

Transcrição → Entrevista 1 (*Orientadora Cooperante*)

Entrevistadora: Antes de mais, boa tarde. O meu nome é Ana Lopes e realizei uma investigação intitulada «O contributo da utilização do *Skype* para a melhoria das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar». No fundo pretendeu-se averiguar qual o impacto que a utilização de recursos tecnológicos deste tipo criava em contexto de Educação Pré-Escolar, de forma a perceber se a sua utilização trazia ou não vantagens para o processo de aprendizagem.

Aproveito para dizer, também, que me comprometo com os princípios éticos da investigação, no que diz respeito ao anonimato e confidencialidade desta entrevista, da mesma forma que a sua identificação será codificada.

Antes de mais, para efeitos de transcrição e análise posterior autoriza a gravação áudio desta entrevista?

Educadora de infância 1: Boa tarde, claro que sim, e desejo-lhe um bom trabalho.

E: Obrigada. Vamos então começar pelo bloco de questões referentes ao perfil geral do entrevistado. Como tal gostaria de lhe perguntar: Há quantos anos exerce a profissão de Educadora de Infância?

Ei1: Há 35 completos, e vou a caminho dos 36.

E: Ao longo da sua formação, teve algum tipo de formação na área das TIC? Formação inicial? Formação contínua?

Ei1: Na formação inicial não, mas na área da formação contínua sim, muitas formações, mas poucos conhecimentos adquiridos porque não sou muito dada a essas coisas das tecnologias.

E: Foi sensibilizada para a educação das mesmas enquanto Educadora de Infância?

Ei1: Durante o exercício da profissão sim, na formação inicial não, era tudo escrito à mão.

E: Passando agora ao bloco respeitante à utilização das TIC em termos pessoais e profissionais. Qual é a utilização que faz com as TIC?

Ei1: Não estou muito virada para as TIC e utilizo o mínimo possível porque sei que não tenho conhecimentos para usar muito mais e, por outro lado, não tenho muita motivação para isso.

E: Com que frequência as utiliza?

Ei1: O mínimo possível.

E: E quando usa a nível pessoal ou profissional fá-lo com que finalidades?

Ei1: Utilizo quando chega a altura de elaborar relatórios, fazer as avaliações das crianças e todo esse tipo de coisas.

E: Neste momento abordamos o tema 'As TIC na educação'. Qual é a sua opinião acerca da importância da utilização das TIC? Na Educação em geral?

Ei1: Reconheço que têm muita importância, mas, enfim...é a tal coisa...no meu caso, não estou muito vocacionada para isso.

E: E na Educação Pré-Escolar? Concorda com a utilização de computadores no jardim de infância?

Ei1: Concordo, se bem que tem de ser 'com conta, peso e medida' porque há o caso em que as crianças que se nota perfeitamente que em casa não fazem outra coisa senão estar de volta do computador e que na minha opinião é necessário haver um 'travão' por parte dos pais porque em excesso também é prejudicial.

E: Com que frequência utiliza, então, as TIC no jardim de infância? Exemplos.

Ei1: Utilizo sempre que acho necessário, como, por exemplo, para consultar algo na internet de forma a conseguir mostrar às crianças, para retirar imagens para trabalhar, para tirar dúvidas, enfim, quando há necessidade vou ao gabinete e qualquer dúvida que surja levo-as ao gabinete e fazemos a pesquisa lá. Na sala, uso o computador para ler histórias que tenha em formato digital, jogar jogos de vários tipos, etc. Aliás, as crianças quando se encontram divididas pelas áreas, uma das preferidas é o computador onde gostam de jogar os jogos que já conhecem em que já sabem onde clicar e gostam muito de utilizar o *Paint* para fazer desenhos.

E: Acha que essa utilização (das TIC) pode ser uma mais-valia?

Ei1: Claro que sim. Não como único recurso, mas sim, sem dúvida. Hoje em dia, as novas tecnologias, facilitam muito mais as coisas porque permite-nos ver 'ao vivo e a cores' e de forma imediata.

E: E que aspetos negativos aponta acerca da utilização das TIC neste contexto?

Ei1: No jardim de infância penso que não haverão grandes aspetos negativos porque, dada a idade e compreensão das crianças, é tudo feito com controlo. Em casa é que penso, e vê-se nitidamente, que há crianças que 'usam e abusam' da televisão do computador e não fazem mais nada. Lá está, penso que é bom que as crianças lidem com as tecnologias dada a importância que elas tem vindo a assumir cada vez mais e dessa forma se encontrarem integradas. Mas, por outro lado, penso que é importante referir os problemas de saúde que daí podem surgir como ter de usar óculos, ou má postura, etc. Os pais nunca devem se esquecer de uma coisa...as crianças precisam de se mexer, apanhar ar, 'ver mundo', e, principalmente, precisam de brincar! E, para mim, isso não se faz agarrado a uma 'maquineta'.

E: E em termos de limitações, no que diz respeito a este jardim de infância, quais são as que existem, na sua opinião, que a levem a não utilizar mais as TIC?

Ei1: É, por exemplo, não haver computadores em condições, atualizados, porque os que existem são velhos e não dão para muito mais.

E: Muito bem. Agora sobre o trabalho colaborativo em contexto *online*, pergunto-lhe, de que forma pode uma aplicação, que permite a comunicação à distância, melhorar a prática de uma Educadora de Infância?

Ei1: Não estou muito dentro do assunto, mas já conhecia a aplicação. Tanto que a nível pessoal quando quero falar com alguém que esteja no estrangeiro recorro a esse meio, não a nível pessoal porque não sei utilizar, mas peço ajuda a quem saiba. Aqui nunca tinha utilizado, nem é prática comum, mas achei muito interessante.

E: Considera-a como uma mais-valia?

Ei1: Considero, uma vez que nos permite conhecer outras realidades, trocar experiências e trabalhar colaborativamente com alguém que se encontra distante de nós.

E: Tem conhecimento de alguma experiência semelhante à da investigação realizada?

Ei1: Não. No entanto, achei-a muito interessante.

E: Ainda bem. *(risos)* Agora cingir-nos-emos aos aspetos que dizem respeito à investigação realizada, sobre a utilização do *Skype*. Pergunto-lhe, então, qual a sua opinião acerca da utilização desta aplicação digital de comunicação? Vantagens, desvantagens e limitações?

Ei1: A meu ver, a utilização do *Skype* é bastante vantajosa. A maior vantagem é a possibilidade da existência de um intercâmbio entre diferentes salas de jardim de infância, o que promove um melhor desenvolvimento das crianças, pois ao conhecerem e contactarem com outras realidades, estão implícitos os valores de cidadania, de respeito pela diversidade e de solidariedade. Não vejo propriamente desvantagens na utilização do *Skype*. Em termos de limitações, Aa necessidade de ligação à internet pareceu-me ser o maior entrave, por vezes, a chamada 'caía' devido a uma falha de internet.

E: Como caracterizou o comportamento do grupo durante a utilização do *Skype*?

Ei1: Bastante bom, fiquei muito contente. Sinto que houve bastante empenho e interesse por parte das crianças, só que o interesse, por vezes, era tanto que levava a uma certa agitação. Não acho que seja de todo um aspeto negativo porque manifesta que elas estiveram bastante envolvidas e a vontade em falar com as outras crianças e em saber mais sobre determinado assunto era notória, factores estes que provocar uma certa destabilização, mas uma destabilização 'saudável'.

E: O que mudaria na utilização desta aplicação digital e porquê?

Ei1: Com os fracos conhecimentos que assumo ter, não mudaria nada *(risos)*. Mas, pensando melhor, talvez diminuísse o número de crianças participantes e, restringiria o grupo a crianças de 4 e 5 anos. Isto porque, na minha opinião as mais

novas, de 3 anos, ainda não possuem maturidade nem discernimento para compreender tudo o que envolve este tipo de experiências.

E: (*risos*) Supondo que possuía conhecimentos para tal, usaria esta aplicação digital? Porquê?

Ei1: Com esta finalidade sim, porque penso que se podem fazer trabalhos muito interessantes, e o que realizou foi um deles.

E: Agradeço imenso a sua colaboração e disponibilidade

Ei1: De nada, obrigada eu pelo que fez com as 'minhas' crianças.

E: Eu é que agradeço a oportunidade e toda a ajuda que me deu.

Apêndice E

Transcrição → Entrevista 2

Entrevistadora: Antes de mais, boa tarde. O meu nome é Ana Lopes e realizei uma investigação intitulada «O contributo da utilização do *Skype* para a melhoria das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar». No fundo pretendeu-se averiguar qual o impacto que a utilização de recursos tecnológicos deste tipo criava em contexto de Educação Pré-Escolar, de forma a perceber se a sua utilização trazia ou não vantagens para o processo de aprendizagem.

Aproveito para dizer, também, que me comprometo com os princípios éticos da investigação, no que diz respeito ao anonimato e confidencialidade desta entrevista, da mesma forma que a sua identificação será codificada.

Antes de mais, para efeitos de transcrição e análise posterior autoriza a gravação áudio desta entrevista?

Educadora de infância 2: Claro, sem problema.

E: Vamos então dar início à entrevista. Numa primeira fase, gostaria de saber um pouco sobre o seu perfil geral. Sendo assim, gostaria de lhe perguntar há quantos anos exerce a profissão de Educadora de Infância?

Ei2: Há 34 anos.

E: Em relação à sua formação, teve alguma na área das TIC? Na formação inicial? Na formação contínua?

Ei2: Sim tive, na área da formação contínua. Na formação inicial não, antigamente não se ouvia falar de tecnologias como hoje em dia.

E: Foi sensibilizada para a utilização das TIC enquanto Educadora de Infância?

Ei2: Sim.

E: Relativamente à utilização das TIC em termos pessoais e profissionais. Qual é a utilização que faz com as TIC?

Ei2: A nível pessoal utilizo as TIC, e a nível profissional utilizo o computador na sala de jardim de infância, deixando as crianças fazer jogos de forma espontânea ou então, de forma orientada. Tanto em jogos como em contar histórias.

E: E com que frequência as utiliza?

Ei2: Todos os dias. O computador, na sala, está praticamente ligado o tempo todo e as crianças vão para lá quando estão em atividade livre.

E: Com que finalidade utiliza as TIC?

Ei2: A nível pessoal recorro às TIC para aceder ao e-mail e para lazer (redes sociais, pesquisas, etc.). A nível profissional foi como já referi anteriormente.

E: Passamos para uma abordagem ao tema '*As TIC na educação*'. Qual é a sua opinião acerca da importância da utilização das TIC na Educação em geral?

Ei2: Considero que é um aspeto fundamental, que já não vivemos sem as tecnologias. Depois de nos habituarmos torna-se complicado regredir, voltar 'ao antigamente'.

E: E na Educação Pré-Escolar? Concorda com a utilização de computadores no jardim de infância?

Ei2: Sim, desde que não seja de forma exagerada e, no caso do grupo, não sejam sempre as mesmas crianças a aceder ao computador. É necessário dar oportunidade a todas, por exemplo, o manuseamento do rato é uma boa maneira de desenvolver a motricidade fina, em que as crianças têm de estar concentradas para conseguir realizar essa mesma ação. Há casos de crianças que não possuem computador em casa.

E: Com que frequência utiliza, então, as TIC no jardim de infância? Exemplos.

Ei2: Uso o computador quando é necessário, para contar histórias ou jogar com as crianças.

E: Considera a utilização das TIC uma mais-valia?

Ei2: Sim, como já referi, desde que não seja de forma exagerada. Alguns exemplos disso podem ser a realização de pesquisa sobre determinados temas de forma imediata.

E: E que aspetos negativos aponta acerca da utilização das TIC neste contexto?

Ei2: Considero que a utilização se torna numa coisa negativa a partir do momento em que, por alguma razão, impede as crianças de brincar. Brincar em diferentes espaços e em diferentes contextos é muito importante.

E: E em termos de limitações, no que diz respeito a este jardim de infância, quais são as que existem, na sua opinião, que a levem a não utilizar mais as TIC?

Ei2: A falta de computadores adequados (*risos*), coisa que não existe neste jardim de infância. E o computador de sala não possui ligação à internet, o que se torna um entrave para a realização de certo tipo de atividades.

E: Debruçando-nos agora sobre o trabalho colaborativo em contexto *online*, pergunto-lhe, de que forma pode uma aplicação, que permite a comunicação à distância, melhorar a prática de uma Educadora de Infância?

Ei2: Como Educadora de Infância nunca utilizei.

E: Considera-a como uma mais-valia?

Ei2: Sim, uma vez que me permite entrar em contacto com outro contexto de jardim de infância na hora. Se tivermos esse trabalho programado, ou algum tipo de parceria

que se estabeleça com outro jardim de infância permite-nos comunicar e, assim, conhecer outras realidades diferentes da nossa.

E: Como deve saber, a investigação realizada teve por base a utilização do *Skype* em que, neste caso, a «Sala 3» comunicou com outra sala de um outro jardim de infância, em que nos foi dada a oportunidade de participar num projeto proposto pela outra parte. Tem conhecimento de alguma experiência semelhante à da investigação realizada?

Ei2: Não, nunca tive conhecimento de alguma experiência desse género em contexto educativo.

E: Muito bem. Agradeço imenso a sua colaboração e disponibilidade

Ei2: De nada, obrigada eu e boa sorte.

E: Obrigada.

Apêndice F

Transcrição → Entrevista 3

Entrevistadora: Bom dia O meu nome é Ana Lopes e como deve saber, fiz uma investigação intitulada «O contributo da utilização do *Skype* para a melhoria das aprendizagens em contexto de Educação Pré-Escolar». No fundo pretendeu-se saber qual o impacto que a utilização de recursos tecnológicos deste género criava em contexto de Educação Pré-Escolar, de forma a ver se a sua utilização trazia ou não vantagens para o processo de aprendizagem.

Aproveito, também, para dizer que me comprometo com os princípios éticos da investigação, no que diz respeito ao anonimato e confidencialidade desta entrevista, da mesma forma que a sua identificação será codificada.

Antes de mais, para efeitos de transcrição e análise, numa fase posterior, autoriza a gravação áudio desta entrevista?

Educadora de infância 3: Sim. Aliás, já estou habituada, em anos anteriores também fui entrevistada por colegas suas.

E: Muito bem. Vamos então começar. Em primeiro lugar, gostaria de saber um pouco sobre o seu perfil geral. Sendo assim, pergunto-lhe há quantos anos exerce a profissão de Educadora de Infância?

Ei3: Há 35 anos.

E: Relativamente à sua formação, inicial e contínua, teve alguma na área das TIC?

Ei3: Na minha formação inicial não, mas em termos de formação contínua sim.

E: Foi sensibilizada para a utilização das TIC enquanto Educadora de Infância?

Ei3: Sim, fui.

E: Quanto à utilização das TIC em termos pessoais e profissionais. Qual é a utilização que faz com as TIC?

Ei3: Pessoalmente utilizo as TIC, profissionalmente utilizo o computador na sala de jardim de infância, para, por exemplo, a procura de imagens reais que não se encontram em livros, para mostrar pequenos filmes, entre outras coisas.

E: E com que frequência as utiliza?

Ei3: Diariamente.

E: Com que finalidade utiliza as TIC?

Ei3: A nível pessoal recorro às TIC para pesquisar e preparar coisas que sejam necessárias para o trabalho e para lazer.

E: Agora relativamente ao tema d'As TIC na educação'. Qual é a sua opinião acerca da importância da utilização das TIC na Educação em geral? ⁽⁵⁾

Ei3: Acho que é uma ferramenta muito válida e muito útil.

E: E na Educação Pré-Escolar? Concorda com a utilização de computadores no jardim de infância?

Ei3: Também. É bom porque é uma ferramenta apelativa, tem a parte gráfica, a parte sonora, tudo ali 'à distância de um clique' e, hoje em dia, quer queiramos quer não, as crianças estão muito voltadas para as tecnologias o que se torna motivador.

E: Com que frequência utiliza, então, as TIC no jardim de infância? Exemplos.

Ei3: Quando é necessário, e admito que não tenho muitas ferramentas, portanto passa por ouvir música, ver pequenos vídeos ou pesquisar, como referi anteriormente.

E: Acha que essa utilização (das TIC) pode ser uma mais-valia?

Ei3: Sim, é mais uma ferramenta, é mais um material que está disponível e se pode utilizar.

E: E que aspetos negativos aponta acerca da utilização das TIC neste contexto?

Ei3: A partir do momento em que deixa de ser feita de forma doseada, pois não pode ser só as TIC, mas sim haver um equilíbrio entre todas as ferramentas e materiais disponíveis. Considero negativo se se utilizar única e exclusivamente as TIC.

E: E em termos de limitações, no que diz respeito a este jardim de infância, quais são as que existem, na sua opinião, que a levem a não utilizar mais as TIC?

Ei3: As limitações são várias, desde a internet falhar muitas vezes, aos computadores que são obsoletos que nem sequer possuem ligação à internet. Está muito desatualizado nesse sentido.

E: Refletindo agora sobre o trabalho colaborativo em contexto *online*, pergunto-lhe, de que forma pode uma aplicação, que permite a comunicação à distância, melhorar a prática de uma Educadora de Infância?

Ei3: Pode ajudar ao melhoramento da prática na medida em que permite que exista a partilha de práticas, de experiências, etc. e permite às crianças conhecerem outras realidades.

E: Considera-a como uma mais-valia?

Ei3: Sim, como tudo o que referi antes, considero que seja um projeto interessante e que pode ser válido.

E: Como lhe expliquei, a investigação realizada teve por base a utilização do *Skype* em que, neste caso, a «Sala 3» comunicou com outra sala de um outro jardim de infância, em que nos foi dada a oportunidade de participar num projeto proposto pela outra parte. Tem conhecimento de alguma experiência semelhante à da investigação realizada?

Ei3: Não, não conheço.

E: Muito bem. Agradeço imenso a sua colaboração e disponibilidade para a realização desta entrevista.

Ei3: De nada, boa sorte na continuação do seu trabalho.

E: Obrigada.

Apêndice G

Tabelas de Análise de Conteúdo do Inquérito por Entrevista

Bloco II: «Perfil geral do entrevistado»

| SUBCATEGORIA EM ANÁLISE | UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES | NÚMERO DE REGISTOS/OCORRÊNCIAS |
|--|---|--------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Há quantos anos exerce a profissão de Educadora de Infância? | Ei1 – “Há 35 completos (...); “(...) vou a caminho dos 36.” | 2 |
| | Ei2 – “Há 34 anos.” | 1 |
| | Ei3 – “Há 35 anos. | 1 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 4 |
| Inferências: Todas as entrevistadas têm já muita experiência profissional concretizada em vários anos de serviço, tendo todas ultrapassado a barreira dos 30 anos. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Teve alguma formação na área das TIC? <ul style="list-style-type: none"> Na sua formação inicial? Na sua formação contínua? | Ei1 – “Na Formação inicial não (...)”; “(...) na área da formação contínua sim (...)” | 2 |
| | Ei2 – “Sim tive, na área da formação contínua.”; “Na formação inicial não” | 2 |
| | Ei3 – “Na minha formação inicial não (...)”; “(...) em termos de formação contínua sim.” | 2 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 6 |
| Inferências: Todas as entrevistadas afirmam não ter recebido qualquer tipo de conhecimentos no âmbito das TIC durante a formação inicial, mas durante a formação contínua sim. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Foi sensibilizada para a utilização das TIC enquanto Educadora de Infância? | Ei1 – “Durante o exercício da profissão sim (...)” | 1 |
| | Ei2 – “Sim.” | 1 |
| | Ei3 – “Sim, fui.” | 1 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 3 |
| Inferências: Todas as entrevistadas assumem ter sido sensibilizadas, ao longo do tempo, para a utilização das TIC em contexto de Educação Pré-Escolar. | | |

Bloco III: «Utilização das TIC em termos pessoais e profissionais»

| SUBCATEGORIA EM ANÁLISE | UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES | NÚMERO DE REGISTOS/OCORRÊNCIAS |
|---|--|--------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Qual é a utilização que faz com as TIC? | Ei1 – “Não estou muito virada para as TIC (...); | 1 |
| | Ei2 – “A nível pessoal utilizo as TIC (...); “(...) a nível profissional utilizo o computador na sala (...)” | 2 |
| | Ei3 – “Pessoalmente utilizo as TIC (...); “(...) profissionalmente utilizo o computador na sala de jardim de infância (...); “A nível pessoal recorro às TIC (...)” | 3 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 6 |
| <ul style="list-style-type: none"> Frequência? | Ei1 – “O mínimo possível.” | 1 |
| | Ei2 – “Todos os dias.” | 1 |
| | Ei3 – “Diariamente.” | 1 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 3 |
| Inferências: As entrevistadas Ei2 e Ei3 revelam utilizar as TIC com bastante frequência, tanto a nível pessoal como profissional. A entrevistada Ei1 evidenciou não ser grande utilizadora das TIC. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Com que finalidades? | Ei1 – “Utilizo [para] elaborar relatórios (...); “(...) [para] fazer as avaliações (...)” | 2 |
| | Ei2 – “(...) aceder ao e-mail (...); “(...) para lazer (...)” | 2 |
| | Ei3 – “(...) para pesquisar (...); “(...) preparar coisas (...) necessárias para o trabalho”; “(...) para lazer.” | 3 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 7 |
| Inferências: As entrevistadas Ei2 e Ei3, ao contrário da Ei1, utilizam as TIC para fins pessoais e de lazer, como meio de comunicação. A nível profissional, as TIC são entendidas como uma ferramenta enriquecedora e um complemento ao seu trabalho. | | |

Bloco IV: «As TIC na Educação»

| SUBCATEGORIA EM ANÁLISE | UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES | NÚMERO DE REGISTOS/OCORRÊNCIAS |
|---|---|--------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Qual é a sua opinião acerca da importância da utilização das TIC? Na educação em geral? | Ei1 – “Reconheço que tem muita importância (...)” | 1 |
| | Ei2 – “Considero que é um aspeto fundamental (...)”; “(...) já não vivemos sem as tecnologias (...)” | 2 |
| | Ei3 – “(...) é uma ferramenta muito válida (...)”; “(...) é uma ferramenta (...) muito útil.” | 2 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 5 |
| Inferências: Na opinião de todas as entrevistadas, as TIC possuem um enorme potencial e que a sua utilização é uma mais-valia em contexto educativo. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> E na Educação Pré-Escolar? Concorda com a utilização de computador no jardim de infância? | Ei1 – “(...) tem de ser com ‘conta, peso e medida’ (...)”; “em casa (...) é necessário haver um ‘travão’ por parte dos pais (...)”; “(...) em excesso (...) é prejudicial.” | 3 |
| | Ei2 – “(...) desde que não seja de forma exagerada (...)”; “É necessário dar oportunidade a todas [as crianças] (...)”; “(...) o manuseamento do rato é uma boa maneira de desenvolver a motricidade fina (...)” | 3 |
| | Ei3 – “Também [considero].”; “É bom (...)”; “(...) é uma ferramenta apelativa (...)”; “(...) as crianças estão muito viradas para as tecnologias (...)” | 4 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 10 |
| Inferências: Em contexto de Educação Pré-Escolar, as entrevistadas defendem que, as TIC são vistas como uma ferramenta de excelência, mas que a sua utilização deve ser moderada e adequada. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Com que frequência utiliza as TIC no jardim de infância? | Ei1 – “Utilizo sempre que acho necessário (...)” | 1 |
| | Ei2 – “Uso o computador quando é necessário (...)” | 1 |
| | Ei3 – “Quando é necessário (...)” | 1 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 3 |
| Inferências: As frequência de utilização das TIC por parte das entrevistadas pauta-se por ser moderada, em caso de necessidade. | | |

| | | |
|--|---|-----------|
| <ul style="list-style-type: none"> Exemplos da utilização das TIC no jardim de infância | Ei1 – “(...) para consultar algo na internet de forma a conseguir mostrar às crianças (...); “(...) para tirar dúvidas (...); “(...) para ler histórias (...); “(...) jogar jogos de vários tipos (...); “(...) para fazer desenhos [no <i>Paint</i>].” | 5 |
| | Ei2 – “(...) para contar histórias (...); “(...) [para] jogar com as crianças.” | 2 |
| | Ei3 – “(...) passa por ouvir música (...); “(...) [passa por] ver pequenos vídeos (...); “(...) [para] pesquisar (...).” | 3 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 10 |
| Inferências: As entrevistadas utilizam as TIC para fins informativos e de pesquisar e para atividades do dia-a-dia como a leitura de histórias, a visualização de filmes, ouvir música, entre outras. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Acha que a utilização das TIC pode ser uma mais-valia? | Ei1 – “Claro que sim.” | 1 |
| | Ei2 – “Sim (...).” | 1 |
| | Ei3 – “Sim (...).” | 1 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 3 |
| Inferências: Todas as entrevistadas afirmam considerar as TIC uma mais-valia. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Quais são os aspetos negativos que aponta acerca da utilização das TIC na Educação Pré-Escolar? | Ei1 – “(...) vê-se, nitidamente, que há crianças que ‘usam e abusam’ da televisão e do computador e qu não fazem mais nada.”; “(...) problemas de saúde (...) como ter de usar óculos (...); “(...) problemas de saúde [como] a má postura (...); “(...) as crianças precisam de se mexer, apanhar ar, ‘ver mundo’ (...); “(...) precisam de brincar!” | 5 |
| | Ei2 – “Considero que (...) se torna numa coisa negativa no momento em que (...) impede as crianças de brincar.”; “Brincar (...) é muito importante.” | 2 |
| | Ei3 – “(...) não pode ser só TIC (...) [tem de] haver um equilíbrio entre todas as ferramentas e materiais disponíveis.”; “ | 2 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 9 |
| Inferências: Os aspetos negativos apontados pelas entrevistadas predem-se com a utilização excessiva das TIC e com os problemas de saúde que podem surgir devido a essa má utilização. | | |

| | | |
|---|--|----------|
| <ul style="list-style-type: none"> No contexto em que se insere, quais são as limitações que aponta e que a levam a não utilizar tanto as TIC? | Ei1 - “(...) não haver computadores (...) atualizados (...)”; “(...) os que existem são velhos (...)” | 2 |
| | Ei2 - “A falta de computadores adequados (...)”; “(...) o computador da sala não possui ligação à internet (...)” | 2 |
| | Ei3 - “(...) desde a internet falhar muitas vezes (...)”; “(...) computadores que são obsoletos (...)” | 2 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 6 |
| Inferências: As limitações referidas pelas entrevistadas prendem-se com a falta de recursos digitais que existe e com a desatualização dos equipamentos que o jardim de infância possui. | | |

Bloco V: »O trabalho colaborativo em contexto online»

| SUBCATEGORIA EM ANÁLISE | UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES | NÚMERO DE REGISTOS/OCORRÊNCIAS |
|--|--|--------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> De que forma pode uma aplicação, que permite a comunicação à distância, melhorar a prática de uma Educadora de Infância? | Ei1 – “Não estou muito dentro do assunto (...)” | 1 |
| | Ei2 – “Como educadora de infância nunca utilizei.” | 1 |
| | Ei3 – “Pode ajudar ao melhoramento da prática (...); “(...) permite que exista a partilhas de práticas, de experiências (...); “(...) permite às crianças conhecerem outras realidades.” | 3 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 5 |
| Inferências: A opinião da entrevistada Ei3 prende-se com os vários contributos que esta aplicação pode dar para a melhoria da prática de uma Educadora de Infância. As entrevistadas Ei1 e Ei2 não responderam de acordo com o objetivo da questão. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Considera-a uma mais-valia? | Ei1 – “Considero.”; “(...) permite conhecer outras realidades (...)”; “(...) [permite] trocar experiências (...); “(...) [permite] trabalhar colaborativamente com alguém que se encontra distante de nós.” | 4 |
| | Ei2 – “Sim.”; “(...) permite entrar em contacto com outro jardim de infância na hora.”; “(...) permite-nos comunicar e (...) conhecer outras realidades diferentes da nossa.” | 3 |
| | Ei3 – “Sim.”; “(...) considero que seja um projeto interessante e (...) válido.” | 2 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 9 |
| Inferências: As entrevistadas afirmam considerar esta aplicação uma mais-valia pelas potencialidades que apresenta. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Tem conhecimento de alguma Experiência semelhante à da investigação que realizei? | Ei1 – “Não.” | 1 |
| | Ei2 – “Não, nunca tive conhecimento de alguma experiência desse género (...)” | 1 |
| | Ei3 – “(...) Não, não conheço.” | 1 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 3 |
| Inferências: Todas as entrevistadas referem não ter conhecimento de qualquer iniciativa/experiência do mesmo âmbito que a investigação realizei. | | |

Bloco VI: «Utilização do Skype»

| SUBCATEGORIA EM ANÁLISE | | UNIDADES DE REGISTO/INDICADORES | NÚMERO DE REGISTOS/OCORRÊNCIAS |
|---|--------------------------------------|---|--------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Qual a sua opinião acerca da utilização da aplicação digital de comunicação? | <i>Vantagens</i> | Ei1 - “(...) a utilização do <i>Skype</i> é bastante vantajosa.”; “A maior vantagem é a possibilidade da existência de um intercâmbio entre diferentes salas de jardim de infância (...)”; “(...) promove um melhor desenvolvimento das crianças (...)” | 3 |
| | <i>Desvantagens</i> | ----- | 0 |
| | <i>Limitações</i> | Ei1 - “(...) a necessidade de ligação à internet pareceu-me ser o maior entrave (...)”; “(...) a chamada ‘caía’ devido a uma falha de internet.” | 2 |
| Total de Registos/Ocorrências | | | 5 |
| Inferências: A entrevistada Ei1, que também exerceu a função de cooperante durante a realização de toda a PSEPE, considera que a utilização do <i>Skype</i> acarreta fundamentalmente vantagens dadas as potencialidades que tem. Não foram percecionadas desvantagens inerentes à utilização que foi feita do <i>Skype</i> . As limitações que se tornaram evidentes ao nível da utilização do <i>Skype</i> prenderam-se pelas, já referidas, questões técnicas que, por vezes, dificultavam a realização das atividades. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Como caracterizou o comportamento do grupo durante a utilização desta aplicação de comunicação online? | | Ei1 - “Bastante bom (...)”; “(...) fiquei muito contente.”; “(...) houve bastante empenho e interesse por parte das crianças (...)”; “(...) estiveram bastante envolvidas (...)”; “(...) a vontade em falar com as outras crianças e em saber mais sobre determinado assunto era notória (...)” | 5 |
| | Total de Registos/Ocorrências | | 5 |
| Inferências: A entrevistada Ei1 revela satisfação quanto ao comportamento do grupo de crianças durante a realização da investigação. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> O que mudaria na sua utilização desta aplicação digital de comunicação? Porquê? | | Ei1 - “(...) talvez diminuísse o número de crianças participantes (...)”; “(...) restringiria o grupo a crianças de 4 e 5 anos (...)”; “(...) na minha opinião as [crianças] mais novas, de 3 anos, ainda não possuem maturidade nem discernimento para compreender tudo o que envolve este tipo de experiências.” | 3 |
| | Total de Registos/Ocorrências | | 3 |
| Inferências: As alterações propostas pela entrevistada Ei1 têm a ver com dois aspetos relativos ao grupo de crianças participante: a idade e a redução do número de crianças. | | | |

| | | |
|---|--|----------|
| <ul style="list-style-type: none">• Usaria esta aplicação digital de comunicação?• Porquê? | Ei1 – “Com esta finalidade sim (...); “(...) penso que se podem fazer trabalhos muito interessantes (...); “(...) o que realizou foi um deles.” | 3 |
| | Total de Registos/Ocorrências | 3 |
| Inferências: A entrevistada Ei1 afirma que utilizaria o <i>Skype</i> com estas finalidades. | | |