



**UNIVERSIDADE DOS AÇORES**

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico,  
em Ponta Delgada**

**Relatório de Estágio**

*Intervenção Educativa no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico: Reflexão sobre as práticas e estudo exploratório - O uso do computador no desenvolvimento de competências das crianças.*

**Maria Helena Moreira Pinto**

Orientação de: Professora Doutora Graça Castanho

Professor Doutor Carlos Gomes

Ponta Delgada, Março 2011

Relatório de Estágio elaborado no âmbito do mestrado em Ensino Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, no ano lectivo de 2009/2010 e 2010/2011, sob orientação da Doutora Graça Castanho e do Doutor Carlos Gomes

## **AGRADECIMENTOS**

A apresentação deste relatório de estágio encerra e ao mesmo tempo marca o início de um importante período na minha vida. Este é o produto de um trabalho colectivo e colaborativo em que os diferentes e importantes intervenientes foram incansáveis.

Expresso o meu agradecimento e apreço pela Doutora Graça Castanho que me apoiou e orientou neste processo de formação, traçando, com sabedoria e pragmatismo, a metodologia de trabalho a seguir. As suas palavras de encorajamento que a todo o momento me diziam que eu era capaz, em muito contribuíram para o resultado deste trabalho. É para mim um orgulho tê-la tido como professora e orientadora e um exemplo a seguir, não só pelo seu excelentíssimo currículo mas e também pelo ser/pessoa que é.

Ao Doutor Carlos Gomes que pela exigência e organização me obrigou a primar pelo rigor e a reflectir sobre as opções tomadas. Nunca me deu respostas fáceis e as questões levantadas durante este processo da elaboração do relatório levaram-me a ponderar muito cada passo dado, com autonomia.

À minha família, em especial aos meus pais e irmãos, agradeço o apoio dado e a compreensão, quando privados da minha presença, e pelas palavras sábias de incentivo e reconhecimento, em particular nos momentos mais importantes e difíceis

Um agradecimento muito especial ao Tiago pelo amor, amizade, paciência, encorajamento e disponibilidade. Agradeço o sempre compreender as minhas indisponibilidades e a sensatez nos momentos difíceis.

Ao amigo Nelson Soares e par pedagógico com quem sempre pude contar e que acompanhou todos os momentos de maior indecisão e agitação sem perder o rumo e guiando-me para o caminho certo com amizade.

À amiga Cláudia Botelho que em todos os momentos esteve disponível e em muito me apoiou.

À professora Filomena Morais, deixo a minha palavra de apreço pois sempre me encorajou a investir sem receios, mas com convicção e responsabilidade, primando pela exigência, rigor, tranquilidade e respeito pelo trabalho desenvolvido. O facto de acreditar no trabalho realizado durante o estágio contribuiu para que fosse capaz de crescer e alcançar o patamar onde me encontro.

Ao Doutor Emanuel Medeiros que em todos os momentos se mostrou disponível para ouvir os/as alunos/as com palavras sábias e consensuais, procurando responder às inquietações sempre com muita ética e profissionalismo.

Agradeço a todas as educadoras e professoras que responderam aos questionários e ao professor que colaborou com o seu depoimento na entrevista.

Às orientadoras da universidade que me acompanharam durante o processo de estágio, e que sempre se disponibilizaram para ouvir e orientar.

Aos orientadores das escolas que me acolheram e que sob a minha responsabilidade confiaram os/as seus alunos/as, contribuindo para o meu crescimento enquanto futura profissional.

A todos os amigos que, embora longes, tiveram sempre bem presentes e me apoiaram com palavras de incentivo e apreço.

...O meu muito obrigada!

# ÍNDICE

<b>Agradecimentos</b> .....	i
<b>Índice</b> .....	iii
Índice de Anexos .....	iv
Índice dos Quadros .....	v
Índice de Gráficos .....	vi
Índice de Fotografias .....	vi
Lista de Siglas Utilizadas .....	vi
<b>Resumo</b> .....	viii
<b>Abstract</b> .....	x
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I - O estágio como um processo de aprendizagem</b> .....	7
1. O papel do estágio na formação inicial do futuro profissional de ensino .....	8
2. A observação como instrumento de trabalho antes da intervenção .....	11
3. O projecto formativo como delineador da acção .....	15
4. A planificação como instrumento de antevisão da prática pedagógica .....	23
5. Práticas em contexto escolar e extra-escolar .....	34
5.1 Linhas gerais da prática pedagógica .....	35
5.2 Momentos de intervenção .....	42
5.2.1 Análise de duas intervenções no Pré-Escolar .....	42
5.2.2 Análise de duas intervenções no 1º Ciclo .....	49
6. Análise crítica aos documentos de reflexão solicitados após as intervenções .....	58
<b>Capítulo II - Estudo e outras Intervenções na área das TIC</b> .....	67
7. Fundamentação teórica .....	68

7.1 As TIC em contexto educativo.....	68
7.2 Obstáculos para a integração das TIC nas escolas.....	70
7.2.1 Recursos/Equipamentos TIC nas escolas.....	72
7.2.2 A formação dos docentes em TIC.....	74
7.3 O computador na sala de aula.....	75
7.3.1 O computador no processo da produção textual.....	79
8. Procedimentos metodológicos.....	81
8.1 O problema e objectivos.....	82
8.2 Participantes no estudo.....	83
8.3 Etapas do estudo.....	83
8.4 Instrumentos de trabalho.....	84
8.5 Apresentação e discussão dos resultados.....	88
8.6 Conclusões e limitações do estudo.....	105
9. Outras intervenções na área das TIC.....	107
<b>Considerações Gerais do Relatório.....</b>	<b>116</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>118</b>

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo nº1 - Registo de observação no Pré-Escolar

Anexo nº2 - Análise e reflexão de dados suscitados pela observação

Anexo nº3 - Primeira planificação no 1º Ciclo

Anexo nº4 - Quadros com as intervenções no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

Anexo nº5 - Intervenção 15 e 16 de Março no Pré-Escolar

Anexo nº6 - Registo áudio de frase para o dia do pai

Anexo nº7 - Registo fotográfico

- Anexo nº8 - Planificação de 12 a 16 de Abril
- Anexo nº9 - Registo áudio de fala
- Anexo nº10 - Registos relativos à expressão oral e escrita
- Anexo nº11 - Gravação do telejornal
- Anexo nº12 - Registo vídeo com comentários ao desempenho durante o telejornal
- Anexo nº13 - Registo de observação de um trabalho em grupo (17 de Novembro de 2010)
- Anexo nº14 - Questionário
- Anexo nº15 - Transcrição da entrevista
- Anexo nº16 - Textos produzidos pelas crianças em suporte de papel e em suporte digital.
- Anexo nº17 - Tabela com os registos da análise dos textos produzidos em suporte de papel e no computador
- Anexo nº18 - Produções textuais
- Anexo nº19 - Práticas durante dois meses no Pré-Escolar - Março e Abril
- Anexo nº20 - Práticas durante dois meses no 3º ano do 1º Ciclo - Outubro e Novembro
- Anexo nº21 - Lista de auto-verificação
- Anexo nº22 - Grelha para registo das medições de um dos lados dos objectos
- Anexo nº23 - PowerPoint com a apresentação das medições de um grupo

## ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro nº1 - Calendarização das actividades no Pré-Escolar.....	18
Quadro nº2 - Calendarização das actividades no 1º Ciclo.....	21
Quadro nº3 - Estrutura da aula.....	30
Quadro nº4 - Tabela de avaliação das competências dos/as alunos/as.....	31
Quadro nº5 - Grelhas de registo da observação.....	32
Quadro nº6 - Grelha de avaliação da intervenção.....	33
Quadro nº7 - Instrumentos de recolha de informação para cada objectivo.....	88

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº1 - Tem computador na sala?.....	90
Gráfico nº2 - Número de computadores na sala .....	90
Gráfico nº3- Utiliza as TIC na sua prática lectiva?.....	91
Gráfico nº4 - Recursos utilizados na prática lectiva .....	91
Gráfico nº5 - Recursos onde recebeu formação.....	91
Gráfico nº6 - Desenvolvimento de competências nos diferentes domínios da língua.....	97
Gráfico nº7 - Prepara os seus alunos para fazerem pesquisas na internet?.....	98
Gráfico nº8 - Considera as pesquisas satisfatórias.....	98
Gráfico nº9 - Erros ortográficos.....	98
Gráfico nº10 - Falta/Pontuação inadequada.....	99
Gráfico nº11 - Falta/acentos mal colocados.....	100

## ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia nº1 - Construção da «bolsa» para o <i>CD</i>
Fotografia nº2 - Enfeite do porta <i>CD</i>
Fotografia nº3 - Apresentação da <i>WebQuest</i>
Fotografianº4 - Trabalho de grupo orientado pela <i>WebQuest</i>
Fotografia nº5 - Registo escrito na cartolina
Fotografia nº6 - Cartaz modelo
Fotografia nº7 - Cartolinas com os resultados do trabalho realizado segundo a <i>WebQuest</i>
Fotografia nº8 - Projecção dos rostos
Fotografia nº9 - Visualização e audição do texto «Controla a asma!»
Fotografia nº10 - Leitura a pares no computador

## LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

**CD** - Compact Disc

**PAA** - Plano Anual de Actividades

**PCG** - Projecto Curricular de Grupo

**PCE** - Projecto Curricular de Escola

**PCT** - Projecto Curricular de Turma

**PEE** - Projecto Educativo de Escola

**PIA** - Plano Individual do Aluno

**PRAI** - Programa Regional de Acções Inovadoras

**SREF** - Secretária Regional da Educação e Formação

**TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação

**UDL** - Universal Design for Learning

## RESUMO

O presente relatório de estágio, nos moldes previstos no Diário da República, 1ª Série, nº 38 de 22 de Fevereiro de 2007, é o culminar do trabalho realizado durante os estágios no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das Práticas Supervisionadas I e II do Mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este irá conter uma análise e reflexão às práticas desenvolvidas e opções tomadas durante os dois momentos de estágio, procurando estabelecer comparações entre o trabalho desenvolvido no Pré-Escolar e no 1º Ciclo. As análises e reflexões serão acompanhadas de fundamentação teórica de forma a dar consistência às afirmações proferidas.

No seguimento das práticas, foi realizado um estudo sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação. O estudo recai em questões relacionadas com a utilização das TIC nas práticas lectivas e o seu contributo para o desenvolvimento de competências nos/as alunos/as. A um dado momento do estudo, de forma a incidir mais nas competências de escrita, foi pedido aos alunos do 3º ano (turma onde decorreu o estágio no 1º Ciclo) para realizarem um trabalho de elaboração de histórias com e sem recurso ao computador.

De forma a que as crianças dessem a conhecer o seu trabalho e experimentassem uma ferramenta disponibilizada na internet para publicações de histórias, as mesmas trabalharam a produção textual, a leitura e ilustrações que se encontram disponíveis no site da *Cast Universal Design for Learning (UDL)* denominado *Book Buikder*.

Neste estudo foram aplicados alguns métodos característicos da investigação: inquérito por entrevista, inquérito por questionários, análise de registos e análise documental.

A análise dos dados obtidos permitiu concluir que nem sempre as TIC estão presentes nas práticas lectivas dos/as docentes. No entanto, neste relatório, estão relatadas algumas práticas em que as TIC são utilizadas numa perspectiva de interdisciplinaridade de forma a contribuir para que as crianças desenvolvam competências relevantes ao seu desenvolvimento cognitivo.

Por tudo isso, é importante que os professores, enquanto catalisadores da Sociedade do Conhecimento, vejam as TIC, integradas no currículo, como ferramentas cognitivas e com potencialidade, mediante a sua utilização, para o desenvolvimento de competências nos/as alunos/as.

Neste relatório procurou-se reflectir sobre os aspectos negativos e positivos com a apresentação de possíveis reformulações. Nas práticas procurou-se que as crianças fossem produtoras de informação, com responsabilidade. Assim, desejou-se proporcionar um

ambiente de aprendizagem activa e significativa, onde os/as alunos/as se pudessem sentir como parte integrante na construção do seu conhecimento.

**Palavras - chave:** Estágio; Observação; Projecto Formativo; Planificação; Práticas Lectivas; Reflexão; TIC; Computador; Competências

## **ABSTRACT**

The main aim of the following teacher training report, written as established by the *Diário da República, 1ª Série, nº 38 de 22 de Fevereiro de 2007*, is to present the result of the work developed during the training in the Preschool and Elementary School, as required by *Práticas Supervisionadas I e II do Mestrado em Educação do Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.

In this document there will be an analysis and a reflection on a new teaching approach as well as options made during both moments of the teacher training process, looking forward to establish a relation between the work developed with Preschoolers and Elementary School students. Both analysis and reflection will be well explained as a way to show the truth behind what is being said.

During teacher training, we conducted a study on the use of new technologies among young learners. That study was based on the use of new technologies (Information and Communication Technologies) in the teaching process and on how it contributes for the development of skills in students. At a certain moment, as a way to develop writing skills, a 3<sup>rd</sup> Form Class (class where the teacher training process took place) was asked to write a series of stories with and without the use of the computer.

As a way to let children show their work as creative individual authors and to let them experience a different tool, available on the internet, to publish their stories and at the same time develop writing, reading and drawing skills, students were presented with the web site *Cast Universal Design for Learning (UDL)* known as *Book Builder*.

Some investigation techniques were also used during the study, such as: inquiry throughout interview, inquiry throughout lists of questions, log analysis, and document analysis,

The results showed that new Technologies aren't always used in class by most teachers during the teaching process. However, in this report, some ideas on how to use new technologies in order to promote innovation in the classroom have been mentioned, with the perspective of an interaction among the different subjects and to help children develop skills relevant to their cognitive development.

Therefore, it is important that teachers, as promoters of the Knowledge Society, see the use of new information and communication technologies as part of the curriculum, as a way to promote innovation which will lead to the development of skills among students.

In this report, there was an effort to identify some negative and some positive aspects in the teaching process and for that, some possible adjustments for the future. During the process of teacher training the main goal was to let children promote their learning with responsibility. This way, there was an effort to promote an environment of active and significant learning so that students feel that they are a very important part in the building up of their knowledge.

**Keywords:** Teacher Training; Observation; Training Project; Lesson Plans; Teaching Practice; Reflection; Information and Communication Technologies (ICT); Computer; Skills

«O professor é um homem/uma mulher de um tempo determinado, de uma sociedade concreta, que vive as contradições e a incerteza desse mesmo tempo e sociedade. E, acima de tudo, é um ser individual, com uma história de vida, ligado a um estrato social, a uma família, a um meio: com tudo interferindo no desempenho do seu papel, que se pretende atento, aberto e sólido» (Pardal, 2001:84).

## INTRODUÇÃO

Ao longo do processo de formação, na área da educação, todas as etapas são fundamentais na construção de uma sólida, responsável e consciente preparação, com vista à futura integração no mundo do ensino.

O estágio é, na maior parte dos casos, o primeiro contacto que o estagiário tem com uma turma/grupo, sentindo o peso da responsabilidade de planificar, leccionar e reflectir com consciência sobre a sua acção, respondendo aos desafios e exigências com que se vai deparando. Poder-se-á afirmar que o estágio promove experiências no âmbito da educação que até aí, provavelmente, apenas tinham ficado pela teoria.

Com o estágio, a formanda pôde confrontar a teoria com a prática e experimentar verdadeiramente o funcionamento das aulas e do que lhes é inerente, com a vantagem de ter por perto alguém que a oriente. A orientação de alguém experiente é fundamental neste processo para se criar uma base sólida que proporcione «aos alunos-estagiários, em processo de desenvolvimento pessoal e profissional, um conjunto de conhecimentos e atitudes que os preparem para novos desafios e os ensine a compreender a complexidade das situações educativas, a detectar e enfrentar os problemas numa dinâmica de construção e reconstrução do saber profissional, a partir de contextos de acção pedagógica e de atitudes de acção e reflexão» (Fagundes, 2005:17).

Decorrente desta fase surge a elaboração do presente relatório de estágio, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, prevista nos artigos 20º e 21º do DL 74/2006, de 24 de Março que será objecto de apreciação e discussão pública.

Os objectivos propostos para este relatório são os seguintes: reflectir sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da prática pedagógica; estabelecer a ligação entre a prática e os conhecimentos teóricos de forma a fundamentar as opções pedagógico-didácticas; avaliar e reflectir sobre as opções, estratégias e resultados da Prática Educativa Supervisionada I e II; analisar a evolução da formanda durante o período de estágio; aprofundar saberes teórico-práticos obtidos no 1º ciclo de estudos e aplicar, no terreno, competências de investigação, requisito fundamental na formação actual dos/das professores/as.

O estágio no Pré-Escolar decorreu na Escola EB1/JI de Matriz, São Sebastião sob a orientação da educadora titular e das responsáveis pela Prática Educativa Supervisionada I, no período abrangido entre Fevereiro e Maio de 2010.

A referida escola fica situada na Freguesia de São Sebastião, Concelho de Ponta Delgada. O facto de esta freguesia estar localizada na maior e mais desenvolvida cidade da ilha (Ponta Delgada), é uma mais-valia para os alunos dadas as oportunidades de acesso a diversificadas actividades culturais em locais como: O Jardim e Palácio de Sant'ana, a Biblioteca Pública e Arquivo de Ponta Delgada, o Teatro Micaelense, o Museu Carlos Machado, o Coliseu Micaelense e o Jardim José do Canto.

O entendimento do meio permitirá também um melhor conhecimento das crianças pois todos nós trazemos connosco características que foram influenciadas pelo meio e pela cultura que nos rodeia. Assim, a partir de um maior conhecimento e de um maior entendimento do meio, poder-se-á construir uma melhor compreensão da criança, pois «todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia» (*in* Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2004:101).

É importante perceber-se as influências e os estímulos que o meio exerce e oferece à criança pois segundo Benjamin Bloom (1964), J. Hunt (1965), Jerome Bruner (1975) e David Krech (1975) a variedade de estímulos é provavelmente o ingrediente mais importante no desenvolvimento intelectual. Hunt afirma que «quanto mais vemos, ouvimos e tocamos no início da infância, mais queremos ver, ouvir e tocar posteriormente» (Hunt apud SPRINTHALL e SPRINTHALL, 1993: 435). É fundamental que se encontre e promova uma simbiose harmoniosa entre o meio, a comunidade e a escola. Assim, será possível que todos se envolvam na tomada de decisões, no desenvolvimento de actividades e projectos comuns em prol da construção de uma sociedade capaz.

Relativamente à população estudantil onde decorreu a prática supervisionada I, a escola era composta por 279 alunos, dos quais 51 frequentavam o Pré-Escolar e 228 o 1º ciclo. O grupo do Pré-Escolar era constituído por vinte crianças, treze meninos e sete meninas com idades compreendidas entre os quatro e seis anos.

No primeiro contacto com a escola, e durante três dias, a estagiária iniciou a observação de aulas ministradas pela educadora titular do grupo e a consulta de documentos como o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Actividades (PAA) e o Projecto Curricular de Grupo (PCG) para recolha de dados sobre a escola e o grupo de crianças. As intervenções decorreram quinzenalmente, sendo que, para cada semana, estavam destinados dois dias seguidos de intervenções (normalmente às segundas e terças-feiras). No

mês de Abril ocorreu a chamada «Semana Intensiva», isto porque aconteceram intervenções durante todos os dias dessa semana (dias doze, treze, catorze, quinze e dezasseis).

Durante a prática lectiva no Pré-Escolar foram elaboradas planificações tendo em conta as Orientações Curriculares, o PEE, o PAA e o PCG. Para uma prática mais consciente, as opções foram fundamentadas na planificação seguidas de reflexão relativamente à sua execução.

As capacidades que se pretenderam desenvolver nas crianças contemplaram a área de Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação nos seus três domínios: Domínios das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática. Os três domínios foram considerados importantes; contudo a estagiária deu maior atenção ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Esta preocupação deveu-se às dificuldades que a maioria das crianças apresentava neste domínio, como referido no PCG. Houve uma preocupação e tentativa de se trabalhar as diferentes áreas de forma integrada e articulada, «visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns» (*in* Orientações Curriculares, 1997:48).

No 1º ciclo, a Prática Educativa Supervisionada II, desenvolveu-se na escola de Santa Clara, junto de uma turma do 3º ano, sob a orientação do professor titular da turma e da supervisão por parte da Universidade.

A EB1/JI de Santa Clara fica situada na freguesia de Santa Clara e na mesma cidade que a escola do Pré-Escolar (Ponta Delgada), podendo os alunos usufruir das vantagens da localização já referidas anteriormente.

No que se refere à população estudantil, a escola tinha um total de 230 alunos/as, distribuídos/as pelos 1º, 2º e 3º anos. A turma do 3º ano, onde decorreu o estágio, era constituída por vinte crianças com idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

Junto da turma do 3º ano decorreram seis intervenções, sendo que a turma estava a cargo da estagiária, quinzenalmente, às segundas e às terças-feiras (das 9 horas às 12:30 e das 13:45 às 15:00) e às quartas-feiras (das 9 horas às 12:30 horas).

As crianças eram provenientes de famílias estruturadas, verificando-se, através da consulta do Plano Individual do Aluno (PIA), que tanto os pais como as mães possuíam, na maioria, um nível médio de escolaridade, o que poderia ser um factor positivo no acompanhamento dos seus educandos em casa.

As competências que se pretenderam desenvolver nas crianças foram ao encontro da Organização e Programas do 1º Ciclo, havendo sempre a preocupação de respeitar os interesses, as necessidades, o nível e o ritmo de cada criança, bem como a realidade cultural em que a mesma estava inserida tendo sempre presente que as orientações não são rígidas mas sim flexíveis.

Procurou-se respeitar os tempos mínimos para a leccionação do programa do 1º ciclo, estipulados no Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A. Assim, para a Língua Portuguesa e para a Matemática estão definidas seis horas lectivas de trabalho semanal; para o Estudo do Meio quatro horas lectivas de trabalho semanal, metade das quais em ensino experimental das Ciências e para a área das expressões quatro horas e trinta minutos lectivos de trabalho semanal.

Importa referir que a gestão das diferentes áreas decorreu de forma interdisciplinar, encadeando-se e articulando-se saberes de vários domínios do conhecimento, os quais não fazem qualquer sentido serem trabalhados de forma isolada, uma vez que a articulação dos saberes promove «aprendizagens activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar do aluno» (*in* Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2004:23).

Durante a Prática Educativa Supervisionada II pretendeu-se que os alunos desenvolvessem o espírito crítico e reflexivo, apurando a sua capacidade de raciocínio, tendo sempre por base as suas vivências e os valores da solidariedade social, com vista ao seu desenvolvimento holístico.

As áreas trabalhadas durante o estágio no 3º ano do 1º Ciclo foram a Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica; Estudo do Meio; Língua Portuguesa; Matemática e Formação Cívica procurando responder às orientações dadas pelos novos programas de Língua Portuguesa e Matemática. Pela observação e análise de algumas produções textuais, para além de ter sido desenvolvido um trabalho em todas as áreas, foi dada especial atenção à linguagem oral e escrita, nunca esquecendo que a linguagem oral e escrita estão presentes em todas as outras disciplinas para além da Língua Portuguesa.

O material apresentado foi idealizado e concretizado, procurando responder, na medida do possível, às características de cada aluno, aos documentos norteadores como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e a Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como às orientações da educadora e professor cooperante, das supervisoras e dos orientadores do presente relatório de estágio.

A estagiária privilegiou ao longo das suas práticas o uso das TIC numa tentativa de desenvolvimento de competências dos alunos, incidindo nalgumas práticas em competências de escrita e oralidade.

A análise de algumas componentes da escrita foi realizada com o estudo referente ao uso do computador. Para observar essa competência, foi pedido aos alunos para realizarem um trabalho de elaboração de histórias com e sem o recurso ao computador, recorrendo ao *software* da UDL, denominado *Book Builder*, para a sua disponibilização na Internet. No início do estudo foram aplicados alguns métodos característicos da investigação: inquérito por entrevista e por questionário e análise documental. A entrevista permitiu a recolha das concepções sobre as práticas com o recurso às TIC de um professor do 1º Ciclo.

Para além destes instrumentos, foram aplicados 65 questionários com o objectivo de recolher concepções das práticas lectivas, dos/das educadores/as e professores/as, com o recurso às TIC, dos equipamentos e da formação que os/as inquiridos/as possuíam no âmbito das mesmas.

As razões que determinaram a escolha deste estudo foram de várias ordens, estando relacionadas entre si. A primeira relaciona-se com a importância que o Currículo Nacional do Ensino Básico atribui ao uso das tecnologias e a constante referência ao termo competência aproximando-a com o conceito de literacia. A segunda razão prende-se com o facto de reconhecermos a rapidez com que se desenvolvem as novas tecnologias e o impacto que essas tecnologias têm na sociedade e na educação. A terceira razão tem a ver com o acreditar que as tecnologias podem ter um impacto positivo no processo de aprendizagem e no domínio de competências dos alunos. A quarta razão deve-se à experiência profissional e ao meu envolvimento no projecto Internet@EB1.

Este estudo decorreu da seguinte questão: Será que as TIC, nomeadamente o uso do computador, podem contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas junto dos alunos?

Este trabalho estende-se em dois capítulos. No capítulo 1 exporemos algumas das componentes inerentes à prática pedagógica procurando articular a teoria com o que, efectivamente, foi realizado na prática, abordando os dois ciclos de ensino. Esta opção de articulação pretende proporcionar uma fácil leitura e compreensão das práticas no Pré-Escolar e no 1º Ciclo sem necessidade de as separar, procurando uma reflexão em torno da evolução do desempenho por parte da estagiária ao longo do seu percurso em que a experiência no Pré-Escolar lhe permitiu desenvolver ferramentas de forma a colmatar algumas insuficiências,

superadas com sucesso no 1º Ciclo.

Neste capítulo serão abordadas questões relacionadas com a observação de aulas ministradas pelos responsáveis pelo grupo e pela turma, sendo que «a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana» (Estrela, 1986:29). O projecto formativo será um documento analisado também neste capítulo, como «acção a desenvolver, de sequências de actividades a realizar. (...). Trata-se de uma antecipação que apresenta um carácter dinâmico» (Barbier, 1993:57). A planificação será igualmente alvo da nossa atenção neste capítulo, pois tal como «a observação/avaliação, a planificação é uma competência inerente ao profissional de educação» (Dias, 2009:29). Neste capítulo e no seguimento da planificação serão apresentadas e justificadas as linhas gerais que orientaram a prática pedagógica da estagiária, segundo alguns modelos de ensino uma vez que «os modelos permitem compreender os elementos e as dinâmicas de um sistema (...). Eles purificam os elementos comuns da prática e identificam as tendências numa determinada área» (Formosinho, 2002:21). De seguida são apresentadas duas grelhas com todos os dias de intervenção nos dois ciclos de ensino, dando conta das capacidades/competências, conteúdos e actividades desenvolvidas. Das actividades realizadas será feita uma análise a duas actividades do Pré-Escolar e duas do 1º Ciclo.

Após a reflexão sobre as práticas sentiu-se a necessidade de avançar para uma análise crítica aos documentos de reflexão solicitados após as intervenções.

No capítulo II, denominado Estudo na área das TIC, é apresentada uma fundamentação teórica sobre a inserção das TIC em contexto educativo, os obstáculos para a integração das TIC nas escolas, o computador na sala de aula e o computador no processo de produção textual. A teoria apresentada serve de suporte à problemática sobre o desenvolvimento de competências nos alunos através do recurso às TIC nas práticas lectivas.

Posteriormente são apresentadas as opções metodológicas que orientaram o estudo, seguindo-se a apresentação e discussão dos resultados onde constam as respostas aos objectivos. De seguida podem-se ler as conclusões e limitações do estudo. Ainda no estudo sentiu-se a necessidade de criar um ponto onde são apresentadas e analisadas as práticas da estagiária que contemplaram a utilização das TIC.

De forma a finalizar o relatório serão mencionadas as considerações gerais da realização deste relatório seguindo-se a apresentação das referências bibliográficas e os anexos que constam no *CD*.

## **CAPÍTULO I**

---

### **O ESTÁGIO COMO UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Neste capítulo iremos começar por abordar a importância e o impacto que o estágio tem no estagiário. Após esta exploração, passaremos a uma análise crítica de alguns procedimentos e instrumentos que tiveram lugar durante o estágio no Pré-Escolar e no 1º Ciclo: a observação, o projecto formativo, a planificação, as práticas e a reflexão após a acção.

No que diz respeito à observação, será feita uma análise à experiência, da estagiária, enquanto observadora, questionando-se o tipo de dados recolhidos e o seu propósito, bem como o sentimento desenvolvido pela estagiária relativamente à observação.

No que concerne ao projecto formativo como delineador da acção será questionada a viabilidade da construção de um projecto formativo e as implicações que o mesmo teve nas intervenções da estagiária junto dos/as alunos/as.

A análise à planificação, como instrumento de antevisão da prática pedagógica, dará conta dos procedimentos realizados pela estagiária para a construção da planificação; das diferenças e semelhanças entre as planificações elaboradas no Pré-Escolar e no 1º Ciclo; da evolução da construção das planificações e da utilidade deste instrumento para a estagiária. Nas planificações, que se encontram em anexo, foram ocultados os nomes das supervisoras e das crianças de forma a manter o anonimato.

Tendo em conta que a planificação serve a acção considerou-se que seria conveniente apresentar e reflectir sobre algumas práticas desenvolvidas no Pré-Escolar e no 1º ciclo, iniciando-se este ponto com uma abordagem ao modo como as práticas foram conduzidas, seguindo-se uma breve reflexão sobre a importância das intervenções na formação da aluna-estagiária.

Por último será feita uma análise crítica aos documentos de reflexão solicitados após as intervenções dando conta das insuficiências dos aspectos focados nesses documentos e da progressão dos mesmos.

## **1. O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO FUTURO PROFISSIONAL DE ENSINO**

O estágio é demarcado por um espaço de tempo em que se espera que o aluno estagiário interaja com uma turma e que, em certa medida, possa assim «experimentar» o que é na prática ser professor, com a mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes. Assim sendo, acreditamos que os estagiários anseiam por este momento, por esta experiência, por este crescer.

Deseja-se que o estágio pedagógico seja enriquecedor pelas aprendizagens e experiências que pode proporcionar ao/à estagiário/a, constituindo um período marcante no percurso académico do/a aluno/a. Inúmeros benefícios relativamente à experiência de estágio são apontados por Araújo (2008:53 e 54) tendo por base vários autores citados em Caíres. São eles: «a construção de uma visão real do mundo do trabalho e das expectativas da profissão; o desenvolvimento de competências sociais e pessoais; a ligação entre o ensino superior e o mundo do trabalho; a promoção de maturidade e auto-confiança, nos estagiários; o desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas, por parte dos alunos; o atenuar do choque da transição do ensino superior para o mundo do trabalho». Mediante o referido, acrescentamos que alguns dos benefícios apontados poderão não ser trabalhados de forma realmente benéfica para o/a estagiário/a, acarretando sentimentos contraditórios aos que são referidos (falta de auto-confiança, receio de resolução de problemas).

Durante o estágio, o estagiário lança-se em múltiplos desafios, procurando responder a si mesmo e aos diferentes intervenientes nesse processo muito pessoal. Na superação dos desafios, cada indivíduo leva consigo uma bagagem que pode ajudar ou dificultar a sua prestação nomeadamente: os modelos de ensino que vivenciou durante o seu percurso académico, cuja tendência será para os colocar em prática; as suas crenças e valores; a sua personalidade; a experiência; a visão do ensino; a motivação; a responsabilidade e os seus conhecimentos.

Durante o percurso de aluno/a, o/a estagiário/a vai-se deparando com um elevado número de professores/as, cada um/a deles/as marcado/a pelo seu estilo próprio de ensinar. Contudo, esses modelos com tudo o que possam ter de positivo ou negativo «consciente ou inconscientemente, estão presentes no momento em que o aluno se torna efectivamente professor» (Pacheco, 1995:45).

É importante considerar-se esta influência porque a mesma também será exercida sobre as crianças que estamos a formar. O futuro professor terá de (re)pensar, muito conscientemente, se o que condenou outrora é no que realmente se pretende tornar ou se, pelo contrário, um olhar crítico sobre o que vivenciou lhe permite ser diferente, fazendo uso, na prática, dos «bons modelos», contrariando o que considera não ser o melhor para a formação de crianças.

O estágio acarreta também momentos de tensão e, por vezes, de desespero, instantes em que o/a estagiário/a se sente perdido/a sem saber que direcção deve seguir, com receio de que as suas opções não sejam as mais adequadas para o grupo de crianças com que vai trabalhar e com a consciência de que o mesmo nunca pode ser prejudicado. É um período que requer muitas

decisões, por parte do/a estagiário/a, que fluem da sua prática reflexiva numa procura de sentido para a sua acção, na consciência dos seus pontos fortes e fracos de forma a que possa potenciar os fortes e a superar os fracos, reconhecendo a complexidade de cada opção a tomar com a percepção de que não há somente um método e uma resolução para determinada situação e com uma previsão das consequências da sua acção.

Durante esse processo a orientação é primordial para que o/a estagiário/a se sinta seguro/a e confiante nas decisões tomadas com exequibilidade, prevendo a sua acção mediante o grupo de alunos/as e o tempo que tem à sua disposição. Um/a estagiário/a confiante, com auto-estima e apoiado/a para o desempenho de um bom trabalho será um/a estagiário/a dedicado/a, cada vez mais exigente consigo próprio/a, seguro/a, que, em autonomia, irá transmitir calma e segurança para a turma proporcionando-se assim um bom ambiente para que a partilha e a aprendizagem se promovam.

Num harmonioso e sério trabalho entre estagiário/a, supervisor/a e professor/a cooperante, o estágio é um período muito enriquecedor para o/a aluno/a, na medida em que este vivencia o dia-a-dia do professor, sente como professor, consulta, questiona, procura e decide enquanto professor. Sente a verdadeira responsabilidade de formar cidadãos!

Referimos o trabalho entre estagiário/a, supervisor/a da universidade e professor/a cooperante da escola uma vez que, na realidade, a relação entre os três é fulcral para que se desenvolva uma prática pedagógica construtiva. No entanto, salientamos o referido por Vasconcelos (2009) relativamente ao contexto interactivo e à diversidade de intervenientes neste processo, uma vez que não é da nossa intenção reduzir o estágio ao triângulo supervisiivo.

O par pedagógico é igualmente um elemento muito importante, pois permite momentos de discussão genuína e sem receios sobre objectivos, competências, estratégias e actividades. É o par que ouve as angústias, os receios e é também ele que muitas vezes orienta e incentiva a continuar.

O estágio envolve várias etapas. Formosinho (2002) enuncia oito fases para o desenvolvimento do estágio. A primeira fase ocorre no princípio do ano lectivo. Durante quinze dias os/as estagiários/as devem estar presentes no dia-a-dia da escola para conhecer os mecanismos de funcionamento, as crianças e a equipa educativa, a sala, outros espaços e os materiais. A segunda fase é dedicada à exploração da escola como organização pedagógica e da comunidade onde a mesma está inserida. O estagiário prossegue para uma terceira fase onde irá observar as crianças em sala de aula, bem como a acção do/a professor/a cooperante. De seguida, o estagiário

inicia, progressivamente, a sua actuação prática conjunta como que uma experimentação e somente na fase cinco irá iniciar o regime intensivo da sua prática, entrando na planificação, actuação e reflexão. Na fase seis dá-se uma primeira avaliação da aprendizagem alcançada num processo de diálogo e reflexão na actuação e, posteriormente (fase sete), o/a estagiário/a identifica as áreas onde a aprendizagem profissional foi mais ou menos bem sucedida, priorizando objectivos a cumprir. Por último, e na fase oito, ocorre a avaliação de todo o processo e a identificação de um projecto de desenvolvimento profissional futuro.

Neste relato de estágio, estas fases não se verificam na sua totalidade nem nos tempos sugeridos, principalmente no que diz respeito à observação e ao primeiro contacto com a escola, dando-se em simultâneo a fase um, dois e três. A fase quatro acontece num dia, passando-se de imediato para a fase cinco. Assim sendo, este estágio poderia ser resumido a quatro fases: (1) observação do grupo de crianças/turma e actuação da educadora/ professor; (2) um dia de prática em conjunto; (3) prática com planificação, actuação e reflexão; (4) um dia de auto-avaliação e avaliação da disciplina.

No primeiro contacto com a escola e com a turma, a estagiária iniciou a observação, com a recolha e registo de dados sobre a escola e sobre a turma, com a consulta de documentos como o PEE, o PCE, o PAA e o PCT. Desta recolha, a estagiária iniciou a construção de um projecto que, em trâmites gerais, delineou a sua acção na escola, tendo presente a importância do meio envolvente. Após estas fases, a estagiária iniciou o processo de planificação, «actuação» e de reflexão na sua prática.

Deste estágio é importante que, numa fase já posterior, se reflecta e analise sobre as práticas, avaliando os instrumentos utilizados, de forma a tomar consciência e a perspectivar uma efectiva prática futura.

## **2. A OBSERVAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO ANTES DA INTERVENÇÃO**

Como já anteriormente foi referido, a observação deverá ser crucial, desde o início do estágio, para a recolha de dados, traduzida em descrições, análises e caracterizações (Estrela, 1986:20), que deverão ser fundamentais para que o/a estagiário/a possa delinear a sua acção.

Vários autores como Postic e Ketele (1994), Estrela (1994), Almeida, Andrade, Sá e Marques (1995), Parente (2002) e Dias (2009) defendem a observação como procedimento fundamental e como estratégia privilegiada para a recolha de informação da prática pedagógica que, depois de analisada e interpretada, irá permitir intervir com um conhecimento mais sólido

da criança, ajustando a acção ao desenvolvimento/aprendizagem da mesma com a tomada de decisões promissoras de uma melhor qualidade educativa, numa atitude de abertura e flexibilidade.

Contudo, a observação imediata, apesar de ser inerente ao ser humano, não é uma técnica fácil para o fim referido anteriormente, pois implica toda uma série de operações de sensibilização, de atenção, de comparação e de análise, condicionadas por uma intenção (Postic e Ketele, 1994: 16).

O/A estagiário/a sente a importância do momento de observação, concebendo-a como uma primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada (Estrela, 1986:29). No entanto, enquanto principiante, sente-se «perdido/a» sem compreender muito bem o que é mais relevante registar. Como tal, é fundamental que o/a estagiário/a tenha a oportunidade de experienciar a observação, descobrir a potencialidade da mesma, para que possa usufruir dela verdadeiramente.

Durante o estágio, a observação deu-se em dois ciclos diferentes: Pré-Escolar (frequentado por crianças com idades compreendidas entre os quatro a seis anos) e 1º Ciclo (no 3º ano de escolaridade frequentado por 19 crianças com oito anos de idade e uma com dez anos). No Pré-Escolar, a observação ocorreu no mês de Fevereiro de 2010. Os três primeiros dias de contacto com a escola e com a turma foram para observação das crianças e em simultâneo para a consulta de documentos.

Inicialmente, a grande preocupação durante a observação foi a de perceber as rotinas já implementadas pela educadora cooperante havendo alguma despreocupação em compreender as competências já desenvolvidas pelas crianças. Isto veio a tornar-se desconfortante, uma vez que o registo de algumas capacidades das crianças seria futuramente primordial para se avançar com a primeira planificação. Esta situação deveu-se à ingenuidade enquanto observadora levando assim a registos pouco ricos e demasiado vagos (Anexo nº1).

Apesar disto, no Pré-Escolar, os registos efectuados permitiram saber a sequência das rotinas do grupo, as canções que acompanhavam determinadas rotinas e o nível global de algumas capacidades que o grupo já desenvolvera. No entanto, esses dados tornaram-se demasiado ambíguos aquando da estruturação das actividades para o grupo, mesmo com a consulta do PCG, uma vez que o mesmo não se encontrava actualizado. Na planificação e na reflexão sobre os objectivos a que a prática iria responder, sentiu-se a necessidade de saber mais sobre o grupo e sobre cada criança para assim poder planificar mediante a realidade do

mesmo e não somente tendo por base conteúdos, necessidade que poderia ser colmatada com uma observação mais sólida e com objectivos bem definidos.

Assim, uma das principais dificuldades quando se iniciou a observação foi delimitar o foco de atenção nos aspectos mais importantes, onde segundo Estrela (1986:14) temos de exercer a nossa acção, por forma a construir o projecto de intervenção. Com as dificuldades inerentes à observação corre-se o risco de o «professor “olha[r]” para a sua classe, mas não a “v[er]”. Não dispõe de instrumentos nem de metodologias de observação que lhe permitam detectar fenómenos de ordem pedagógica».

Para além desse obstáculo, Parente (2002), tendo como referência Mucchielli (1974) e Anguera (1982), refere também limitações que vão para além do observador e que se prendem com o objecto observado e com a interacção observador - observado.

O/A observador/a deve ter consciência das limitações a que estará sujeito, desde determinadas concepções que pode ter desenvolvido de teoria já consultada; a sua percepção da criança em causa, as expectativas do/a observador/a, o tempo de observação, os seus interesses e tendências, a sua formação, a selectividade da percepção humana e da experiência enquanto observador (Parente, 2002). Na relação observador/a-observado/a é de salientar a influência que os primeiros intervenientes podem ter nos sujeitos e nos resultados, sendo que «[o] tipo de personalidade do/a observador/a pode agravar, reduzir, neutralizar ou complicar os comportamentos reaccionais dos observados e até mesmo, em algumas circunstâncias, produzir uma modificação da situação global» (Mucchielli (1974) e Anguera (1982) *apud* PARENTE, 2002).

A experiência e a formação são referidas por Parente (2002), tendo como referência Mucchielli (1974) e Patton (1990), como duas componentes importantes no complexo processo de desenvolvimento de competências para observar. Essas componentes foram desenvolvidas enquanto observadora no Pré-Escolar, período em que surgiu a formação em observação, o que permitiu uma diferente postura enquanto observadora no 1º Ciclo

No 1º Ciclo do Ensino Básico, na turma do terceiro ano, a observação ocorreu durante três dias de Setembro, já com a preocupação do pormenor do comportamento (Estrela, 1986: 18 e 19) e centrada na criança, com o propósito de ser analisada e interpretada, sendo de seguida mobilizada aquando da decisão das competências e actividades a desenvolver. Nessa lógica, a experiência em observar no Pré-Escolar permitiu fazer face a uma observação para acumulação de dados e a enveredar pela observação objectiva com a determinação de encontrar pistas explicativas e um melhor conhecimento do/a aluno/a.

Muitas das vezes o/a professor/a elabora mentalmente conjecturas em função das suas crenças, das suas opiniões, em função do que acredita que deve ser (Postic e Ketele, 1994) relativamente ao aluno e aos seus comportamentos. No entanto, essas conjecturas poderão ser desfeitas ou reforçadas pela interpretação e análise de observações.

A experiência como observadora e a dificuldade sentida durante o Pré-Escolar levaram ao desenvolvimento do sentimento de que a observação não seria uma prática usual pelos professores, isto pelos registos, que eram sempre considerados incompletos, pelo tempo que a mesma requeria e pela dificuldade do registo aquando da leccionação. Em verdade, o que levou ao desenvolvimento deste sentimento foi a falta de experiência e como consequência a não compreensão das potencialidades da observação. Este sentimento foi abandonado com a observação na turma do terceiro ano, em que foram desenvolvidos registos, analisados e interpretados, contribuindo para a compreensão de possíveis formas de trabalho com um determinado aluno (Anexo nº2). Essa análise possibilitou que a estagiária compreendesse melhor o aluno, permitindo ainda o levantamento de questões que de outra forma ficariam por ser colocadas, levando a mesma a constatar que nem sempre as concepções formadas sobre um determinado comportamento do aluno estão correctas. A procura de respostas conduziu à reflexão sobre determinadas teorias e hipóteses e ao debate em grupo, o que levou a que a estagiária se abrisse e aceitasse diferentes possibilidades de se tratar a problemática observada de forma a rentabilizar o comportamento do aluno.

Com esta prática, verificámos em que medida uma observação rigorosa e com objectivos delineados funciona como uma preciosa técnica que permite ao professor: «reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e a prática» (Estrela, 1986:62).

O/A professor/a observa e reflecte para intervir e é mediante uma nova observação sobre a sua próxima intervenção que delineia a sua acção futura e assim sucessivamente. Desta forma, «[i]ntervir e avaliar serão acções consequentes ou etapas precedentes» (Estrela, 1994:26) que permitirão caracterizar a situação educativa à qual o/a docente terá de responder em cada momento. A análise, interpretação, reflexão e discussão dos registos da observação possibilitarão a escolha das estratégias adequadas à progressão dos objectivos visados. A observação da estratégia implementada e do produto que ela originou proporcionará ao professor uma reflexão sobre a (in)viabilidade da decisão tomada.

Desta forma, a observação serve algumas funções enunciadas por Postic e Ketele (1994:48), nomeadamente a função formativa: «on observe pour rétroagir et on rétroagit pour former (...)» e a função avaliativa: «on observe pour évaluer, on évalue pour décider, on décide pour agir» e que foram tidas presentes durante o estágio.

De acordo com o referido anteriormente, e tendo em conta a experiência recorrente do processo de observação, verifica-se que a mesma quando usada devidamente e conscientemente permite ao professor avaliar-se a si próprio bem como aos objectivos e estratégias que vai delineando para os seus alunos. No entanto, o processo de recolha de dados, interpretação, confronto com teoria, reflexão e decisão é trabalhoso e requer uma boa preparação. O resultado é, contudo, uma mais-valia para o sucesso tanto do/a aluno/a como do/a professor/a.

Como também já foi afirmado, a observação deve preceder à planificação pois irá permitir que o/a educador/a pense concretamente, e com base nos registos, quais os objectivos, que competências, que actividades, que estratégias, que recursos pretende desenvolver e utilizar nas suas intervenções. A observação deverá também servir, ainda antes das planificações, a elaboração de um projecto inicial que servirá de orientação de uma acção mais sustentada.

### **3. O PROJECTO FORMATIVO COMO DELINEADOR DA ACÇÃO**

O projecto assume uma importância enorme na sociedade de hoje, na medida em que constitui «o objecto de expectativas e investimento aparentemente convergentes de actores sociais portadores, no entanto, de interesses muito diversos» (Barbier, 1993:19). O projecto aparece hoje como uma via privilegiada de acção para todos os que investigam a transformação dos sistemas de formação e que pensam que esta transformação passa também pela paciente realização de mudanças muito concretas, com uma amplitude muitas vezes limitada, mas implicando na sua condução os actores directamente interessados e tocando-os nas suas actividades quotidianas. Com isto, espera-se que os autores de determinado projecto se sintam realmente envolvidos e que compreendam as razões do que estão a projectar, pois só assim parece ser possível que o projecto desempenhe o seu verdadeiro objectivo, uma vez que «o projecto não significa somente previsão, nem antecipação, nem planificação; projecto é tudo [isso], mas é ainda mais: é volição, isto é, empenhamento da pessoa». (Barbier, 1993:47).

O projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia, é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível de transformar em real,

uma ideia a transformar em acto. Acredita-se que, neste sentido, surgiram os projectos formativos elaborados nas Práticas Educativas Supervisionadas I (turma do Pré-Escolar) e II (turma do terceiro ano) «como um dispositivo específico de formação» (Barbier, 1993:20).

Estes instrumentos foram elaborados como documentos preliminares da acção, tidos como fundamentais para uma reflexão sobre, e mediante a informação recolhida, a comunidade envolvente, a escola, a turma, cada criança, as metodologias, os recursos, as estratégias, os meios, as competências, os conteúdos e a avaliação.

Para a recolha de informação, essencial para a elaboração do projecto, foram consultados documentos como o Projecto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Actividades (PAA), o Projecto Curricular de Turma (PCT). No Pré-Escolar todos estes documentos foram consultados e de grande utilidade para a recolha de informação mobilizada para a acção. No entanto, no 1º Ciclo, esses documentos encontravam-se em actualização, não tendo sido possível a sua consulta por parte da estagiária. Em ambos os ciclos foram ainda consultados os processos individuais dos alunos.

Com a consulta desses documentos, bem como alguns registos recolhidos através de três dias de observação, a estagiária cruzou a informação e, com base na reflexão e previsão sobre a acção do que poderia realizar, deu início à elaboração do projecto como um fio, aparentemente, condutor de orientação para a futura acção; contudo, ainda com uma visão «turva» acerca da relevância do mesmo.

Tendo em conta que as escolas onde decorreram os dois momentos do estágio foram diferentes, os projectos revelaram-se distintos ao nível do conteúdo, mas muito semelhantes no que se refere à estrutura. Nos projectos consta, em comum, uma série de caracterizações: do meio, da escola, da sala, do grupo/turma e da família. Essas caracterizações deveriam ser fundamentais para que a estagiária pudesse compreender a realidade da escola e da turma onde iria decorrer a sua acção. Compreensão que se revelaria e que seria mobilizada aquando da decisão das macroestratégias para o Pré-Escolar ou para o 1º Ciclo. Ainda em comum, ambos os documentos abordavam o modelo de ensino que a estagiária privilegiava, as capacidades/competências que previa desenvolver nas crianças e as macroestratégias de actuação e a sua devida avaliação.

Analisando os dois projectos, verifica-se que o projecto formativo do Pré-Escolar acrescentou, para além do que já foi referido, uma descrição da rotina diária do grupo. Por sua vez no projecto do 1º Ciclo foram definidos prazos para se efectuar uma avaliação e reflexão sobre o mesmo.

Incidindo-se, especificamente, num conteúdo do projecto formativo, somente do Pré-Escolar, verifica-se que foi dada importância à rotina do grupo tendo sido feita uma descrição da mesma com alguma exaustão:

«De manhã faz-se o acolhimento a todas as crianças na área da manta (cerca de 40 minutos.). É neste momento, e quando todas as crianças já se encontram presentes, que se canta o «Bom dia», entre outras canções e se conversa. É também aqui que as crianças planeiam e seleccionam as suas actividades, onde a educadora faz as suas propostas de actividade e se elege o «chefe» (o «chefe» é eleito diariamente). O «chefe» tem a seu cargo algumas tarefas tais como: preencher o quadro das presenças (seguindo a ordem da esquerda para a direita e de cima para baixo); referir quantas crianças estão presentes e quantas estão a faltar; mencionar o nome das crianças que estão a faltar; analisar o tempo meteorológico e alterar, se necessário, o cartaz do tempo; retirar de uma caixa os cartões com os nomes dos alunos e perguntar para que canto a criança quer ir; referir o nome dos alunos (pela ordem escolhida pelo chefe) que se devem dirigir para o «comboio» na hora do intervalo, do almoço e ao fim do dia.

Durante a manhã, normalmente, as crianças realizam algumas actividades mais dirigidas. (...) Por volta das 10:15 as crianças começam a arrumar o que está fora do respectivo lugar e de seguida tomam o leite, assim às 10:30 vão para o intervalo que tem a duração de 30 minutos. (...) Às 11 horas, regressam à sala dando continuação ao trabalho que estavam a desenvolver ou iniciando um novo. No caso de se iniciar um novo, a educadora e as crianças sentam-se na manta para que se apresentem as actividades que se seguem. Às 12 horas e 30 minutos as crianças vão almoçar. (...) Após o almoço brincam no recreio (...)».

Esta descrição e a preocupação de a referir no projecto formativo vêm confirmar a preocupação da estagiária (já referida na observação) em compreender a rotina do grupo com o intuito de lhe dar continuidade. Verifica-se que os dados recolhidos nas observações, e que incidiram sobretudo na acção da educadora, estão espelhados na descrição acima mencionada. Esse foco na educadora acusa a falta de experiência e a insegurança da estagiária, o que se revelou, inicialmente, no estágio numa colagem às rotinas já estabelecidas sem um questionamento sobre a viabilidade e adequação de algumas delas.

Fazendo uma reflexão global sobre o projecto formativo elaborado para o Pré-Escolar, constata-se que o mesmo foi produzido, com a recolha e tratamento de dados importantes para a acção da estagiária. Contudo, essa ligação entre quem projecta (estagiária) e o próprio projecto apenas se verificou na fase de construção, pois no decorrer do estágio, no Pré-Escolar, esse documento não voltou a ser consultado. No entanto, a elaboração do projecto permitiu o contacto com documentos importantes e levou a leituras para que se percebesse a dinâmica de um Pré-Escolar contribuindo assim, que a estagiária avançasse para a acção com algumas ideias mais «arrumadas».

Contudo, nesse projecto verificou-se uma tímida e contida proposta de macroestratégias a se desenvolver com o grupo, o que resultou em objectivos muito gerais, em conteúdos definidos pela educadora titular e na resposta, em certa medida, a problemas mencionados no PCG, não havendo nenhuma proposta concreta, decorrente das primeiras

observações. As actividades sugeridas no Pré-Escolar, conforme o Quadro nº1, foram pensadas para dar resposta aos conteúdos. A inserção do canto da informática surgiu por vontade da estagiária, uma vez que a sala não possuía este canto, com o intuito de ser utilizado para o desenvolvimento de competências nas crianças.

Dito isto, é de valorizar o olhar dado ao PCG, e o facto de procurar ir ao encontro das necessidades mencionadas no mesmo; no entanto a informação recolhida foi generalista: «algumas crianças apresentam dificuldades na área da expressão e comunicação, nomeadamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita» (retirado do PCG). Teria sido importante que a estagiária tivesse recolhido informação mais precisa sobre que dificuldades e que crianças, traçando macroestratégias resultantes dos seus registos, da sua interpretação, do seu conhecimento e não somente do que outros já referiram como certo.

O referido projecto serviu como reflexão para o projecto elaborado para o 1º Ciclo, levando a estagiária a procurar colmatar as falhas identificadas no primeiro projecto e a adoptar outra postura e envolvimento no projecto elaborado para a Prática Educativa Supervisionada II.

Desta forma, e para a produção do mesmo, a estagiária iniciou, desde logo, as suas observações mais centradas nas crianças. Assim, foi possível a recolha de dados pertinentes para serem mobilizados aquando da proposta das macroestratégias.

Quadro nº1 – Calendarização das actividades no Pré-Escolar

Actividades	Março	Area foco
- Diálogo -Aprendizagem de canções, acompanhadas com movimento - Procura por um objecto da sala e a sua representação - Construção de uma história - Aprendizagem de uma lengalenga acompanhada de movimento - Impressão de dedos e mãos - Decoração de caixas para arquivo de canções e lengalengas	Dia 1 Dia 2	Area de expressão e comunicação – domínio da matemática (sentido do número)
-Diálogo -Apresentação de história e canção sobre o pai -Elaboração de um postal e prenda para o pai	Dia 15 Dia 16	Area de formação pessoal e social (O papel do pai na família - dia do pai)
Actividades	Abril	Area foco
- Diálogo - Construção do canto da informática -Exploração de histórias, canções e lengalengas - Visita de estudo ao Jardim José do Canto com recolha de nomes de plantas a utilizar no painel da primavera com observação de mudanças próprias da estação - Exploração de animais associados à Primavera - Reconhecer e identificar vestuário - Realização de experiência -Expressão Motora (Actividades rítmicas expressivas) -Construção da prenda para a mãe	Dia 12 Dia 13 Dia 14 Dia 15 Dia 16  Dia 26 Dia 27	Area de conhecimento do mundo (Estações – A Primavera)      Dia da Mãe
Actividades	Maió	Area foco
- Diálogo -Exploração das divisões da casa e objectos associados Construção de maqueta	Dia 11	Area de formação pessoal e social/Área do conhecimento do mundo (A habitação)

Relativamente aos documentos consultados, a escola de Santa Clara apenas facultou o PEE uma vez que os restantes documentos estavam em construção. Isto levou a que, inicialmente, fosse desenvolvido um sentimento de alguma angústia por parte da estagiária pois o PAA e o PCT contêm, por norma, informação relevante sobre a caracterização do meio, da escola e da turma o que facilitaria o trabalho de elaboração destas caracterizações. No entanto, e contrapondo de alguma forma o que aconteceu no Pré-Escolar, a falta de acesso aos documentos referidos obrigou a uma observação mais objectiva pela estagiária e ao diálogo com o professor titular da turma, com a directora da escola e funcionárias e com os alunos e alunas para recolher dados que permitissem a elaboração do projecto. Os registos efectuados foram complementados com dados recolhidos nos processos individuais dos/as alunos/as. Um trabalho moroso mas cuja envolvência da construtora do projecto foi notória, podendo-se ver nesse projecto uma caracterização específica de algumas crianças relativamente às aprendizagens e ao comportamento:

«Embora todas as crianças se encontrem a frequentar o terceiro ano pela primeira vez, existe uma criança (A) com 10 anos que se encontra matriculada no quarto ano mas, de momento, está a frequentar o terceiro. Está referenciada como portadora de necessidades educativas especiais (NEE), devido a um deficit cognitivo e a problemas auditivos, tendo já o acompanhamento de um professor de NEE às terças-feiras das 11:00 às 12:30 e às sextas-feiras das 11:45 às 12:30. Duas outras crianças (B, C) têm apoio na matemática às quintas-feiras das 13:45 às 15:15 e de Língua Portuguesa à sexta-feira das 9:00 às 10:30.

A criança A é uma criança que apresenta as suas dúvidas e que invoca o auxílio do professor quando necessita de apoio. Por vezes, apresenta alguma insegurança nas suas respostas mas revela interesse em participar nas aulas. A criança refere gostar de todas as disciplinas; no entanto, nomeia a de Língua Portuguesa como a menos predilecta. (...)

A criança B tem apoio mas devido à sua atenção, esforço e empenho consegue acompanhar a turma e atingir as competências que vão sendo propostas. É uma criança que lê com clareza e expressividade, que participa nas aulas e que compreende o que lhe é pedido. Ao nível da expressão escrita ainda revela alguma dificuldade em escrever determinadas palavras.

A criança C apresenta alguma dificuldade de concentração, factor este que contribui para que tenha mais dificuldade em atingir determinados objectivos. Manifesta algumas dificuldades na língua portuguesa em especial nos conceitos de gramática. (...)

(...) Nota-se também que alguns alunos (D, G, J, R, S) já possuem um cálculo mental bem desenvolvido conseguindo explicar o seu raciocínio.

A turma, no geral, no que se refere à língua Portuguesa, demonstra dificuldade na compreensão expressão oral e escrita de algumas palavras necessitando de melhorar a caligrafia(...).

A caracterização referida levou a que fossem propostas macroestratégias objectivas e pensadas pela estagiária de acordo com os seus conhecimentos sobre a turma e de acordo com alguns instrumentos de trabalho que foram tidos como potenciais para o desenvolvimento de competências dos alunos.

Ao contrário das macroestratégias delineadas no Pré-Escolar, no projecto para o terceiro ano, as macroestratégias não se limitaram aos conteúdos definidos pelo docente titular, pelo contrário, não houve qualquer referência aos mesmos, uma vez que as

macroestratégias delineadas foram pensadas de forma a desenvolver competências nas crianças independentemente do conteúdo a leccionar pois «(...) a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe «convocar» esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles têm de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade» (Roldão, 2003:24). Com isto queremos dizer que é possível trabalhar a mesma competência interdisciplinarmente e transversalmente em diferentes conteúdos.

Uma das competências definida como necessária ser desenvolvida na turma foi a Compreensão e Expressão Oral e Escrita. Esta prioridade surgiu devido à análise dos registos nos primeiros dias de observação e da análise de alguns textos elaborados pela turma. Como tal, foi definido no projecto que, para além de se pretender desenvolver um trabalho em todas as áreas mencionadas no Programa do 1º Ciclo, iria ser dada especial atenção à linguagem oral e escrita, nunca esquecendo que a linguagem oral e escrita está presente em todas as outras áreas, ou seja, a linguagem não é só trabalhada na área de Língua Portuguesa. Para além desta competência, ficou registada a vontade de serem trabalhadas competências relacionadas com as TIC, bem como da utilização das TIC ao serviço de outras competências para o desenvolvimento dos alunos e alunas.

Tendo em conta o novo programa de Matemática para o 1º Ciclo, assumiu-se o compromisso de trabalhar a resolução de problemas com a valorização de diferentes raciocínios bem como a competência de comunicar o seu raciocínio com a promoção de momentos de discussão. Para além do já referido foram ainda projectadas actividades para o desenvolvimento, nos alunos, da autonomia e controlo das suas aprendizagens, com trabalhos de pesquisa e experimentação. Foram igualmente contempladas actividades privilegiando-se as expressões.

As actividades propostas para responder ao mencionado anteriormente foram organizadas numa tabela, sendo definidos prazos/datas para a sua realização, como se pode ver no Quadro nº2.

Quadro nº2 – Calendarização das actividades no 1º Ciclo

Actividades	Previsão das datas
Construção de material para a elaboração de uma árvore de natal	Outubro a Dezembro
Criação de ficheiros de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio	Outubro a Dezembro
Criação/leitura de histórias em suporte informático, com recurso a um software da ComCast Universal Design, denominado Book Builder	10 de Novembro e 24 de Novembro
Criação de uma biblioteca na sala de aula	Outubro a Dezembro
Página com desafios	Presente em todas as práticas
Realização da Webquest	22 a 24 de Novembro
Visita ao museu de Artesanato Artes e Ofícios das Capelas	8 de Novembro
Visita à gruta do Carvão	23 de Novembro
Dia das histórias com pais/família	8 de Dezembro

Estas actividades foram definidas por uma vontade, por um acreditar no que seria o melhor para aquela turma com o objectivo primordial de proporcionar uma aprendizagem significativa e participativa dos alunos, levando os mesmos a serem mais activos e responsáveis nas suas aprendizagens. No entanto, algumas das actividades propostas foram demasiado ambiciosas e à medida que se ia fazendo a avaliação do projecto (o que não aconteceu no Pré-Escolar) ia-se reflectindo sobre a viabilidade e adequação de algumas propostas, procurando-se adequar o projecto à situação actual da turma e às possibilidades da estagiária. Desta forma, o projecto não significou somente previsão mas uma possível articulação entre algumas aspirações da estagiária em harmonia com os conteúdos estipulados pelo docente cooperante traduzindo-se em acções realizadas.

O projecto no 1º Ciclo foi alvo de dois momentos de avaliação durante a sua execução com «o objectivo de recolher a informação necessária para tomar decisões correctas (...)», com base em informações «o mais relevantes e exactas possíveis» (Arends, 1999:228).

A Avaliação do Projecto foi tida como um processo cuja finalidade pretendia dar conta dos efeitos produzidos segundo as macroestratégias delineadas, bem como a melhoria do projecto. Nas duas avaliações realizadas, procurou-se uma reflexão com um posicionamento crítico sobre os objectivos planeados (Capucha, 2008). Dessa forma, na primeira avaliação,

foi feito um balanço da acção da estagiária junto da turma e das actividades previstas, dando conta das projecções já realizadas. Foram igualmente analisadas as propostas que, apesar de findo o prazo, ainda não tinham sido concretizadas. Foi feita uma reflexão sobre o não cumprimento das mesmas e a sua viabilidade, tendo em conta factores como o tempo da acção e os meios, como se poderá verificar no excerto que se segue:

«(...) Procedendo a uma análise da realização das macroestratégias propostas verifico que, até à terceira intervenção, foi possível cumprir os seguintes parâmetros que apresentei: a especial atenção à linguagem oral e escrita; a utilização das TIC, a criação de uma página Web com desafios, a criação de ficheiros (no entanto, ainda não estão ao dispor das crianças), a diferenciação em determinadas propostas de actividades para algumas crianças e a criação de histórias em suporte informático.

A visita ao museu, infelizmente, e fazendo uma previsão do pouco tempo que resta para o final da prática, não será efectuada. Esta visita já deveria ter sido realizada segundo a calendarização (8 de Novembro); contudo, não surgiu a possibilidade de integrar esta visita nas intervenções. Continuo a perspectivar as mais-valias que esta visita teria para estas crianças não só no conhecimento ao nível cultural como no desenvolvimento de competências orais e escritas, bem como no conhecimento de objectos antigos mas que estabelecem uma relação com os actuais. Esta visita seria igualmente potenciadora do conhecimento e apreciação de uma arte. Constatado que para a preparação desta visita e realização seriam, pelo menos, necessários dois dias da minha intervenção, o que se torna complicado pelo dever que me assiste de cumprir com os conteúdos que me são dados para trabalhar com as crianças. Com isto não quero dizer que não é possível dar os conteúdos durante a preparação e realização da visita, pelo contrário, até consigo visualizar uma aula a decorrer na sala de aula antiga existente no museu, actividade que, sem dúvida, seria interessantíssima para os alunos.

No entanto, e como estagiária, o tempo disponível não é o suficiente para falar com as pessoas que me permitiriam realizar esta actividade. Para além disso, a pouca experiência levou-me a experimentar novas situações e estratégias mas, ainda, procurando sempre um porto seguro. (...)

Num segundo momento de avaliação fez-se uma apreciação à realização de algumas actividades com a apresentação de sugestões. Relativamente às actividades não realizadas e que se revelaram demasiado ambiciosas, procurou-se apresentar uma reformulação das mesmas de modo a que fosse possível a sua realização no tempo estabelecido:

«O recurso à *WebQuest* foi posto em prática com a turma. No entanto e tendo em conta as potencialidades deste recurso para o desenvolvimento da autonomia das crianças e para a pesquisa e selecção de informação, o desempenho dos grupos na realização da actividade ficou muito aquém do esperado. (...) Para este grupo de crianças seria necessário reformular a *WebQuest* e adequá-la à realidade da turma, nomeadamente na quantidade de sites que são colocados à disposição do grupo para recolherem informação.

A visita à gruta do Carvão foi planificada, enquadrando-se nos conteúdos a abordar na semana de 22 a 24 de Novembro (...). A visita iria decorrer no dia 24; no entanto, nesse dia, o professor titular aderiu à greve geral da função pública tornando-se impossível a realização da visita. (...) Na semana referida anteriormente, foi promovido um momento de experiência onde as crianças fizeram previsões, levantaram hipóteses, discutiram e descreveram procedimentos e resultados. (...) No âmbito das experiências poderia ter, aquando da leccionação do sistema respiratório, levado alguns dos órgãos intervenientes neste sistema como a faringe, laringe, traqueia, pulmões e brônquios. (...) Com esta experiência as crianças teriam a possibilidade de observar as dimensões e a forma dos órgãos de um animal (porco) muito idênticos aos seus. (...).

A criação de uma biblioteca na sala de aula foi uma actividade demasiado ambiciosa e que não foi possível realizar no tempo de estágio. Quando mencionei tal actividade no projecto não measurei correctamente o tempo e a envolvimento necessária na criação de uma biblioteca. A actividade deveria ter sido a criação de um espaço promotor da leitura e da escrita. (...) Tendo

actualmente uma visão já mais consciente da gestão de tempo, teria sido mais adequado ter proposto, no projecto formativo, a promoção do contacto da turma com os livros da biblioteca existente na escola. Desse contacto poderia ser desenvolvido um projecto (que teria continuidade para além do tempo de estágio) em que seria elaborada uma base de dados em suporte informático com o registo dos livros existentes. (...)».

Com isto verifica-se que o projecto implica um processo, uma construção progressiva que ao ser avaliada pode levar a outras interrogações dando-se assim inicio a um novo processo.

Tendo em conta a evolução entre a elaboração dos dois projectos e o envolvimento e dinâmica do segundo projecto com «a combinação dos meios que permitem atingir o objectivo final fixado. (...) como sinónimo de processo a utilizar, de processo a pôr em prática, de acção a desenvolver, de sequências de actividades a realizar» (Barbier, 1993:57), o projecto formativo tornou-se numa ferramenta muito útil e positiva, o que se repercutiu num verdadeiro processo de formação, com a tomada de decisões em consciência (Estrela, 1986).

Todo o investimento na pesquisa para o projecto formativo serviu como suporte à prática. Principalmente o projecto elaborado para a escola de Santa Clara que não ficou apenas pelo papel, foi um projecto bem presente durante o estágio com a devida atenção relativamente às propostas a alcançar.

A avaliação revelou-se fundamental pois conduziu a uma tomada de consciência e a uma reflexão sobre a viabilidade, os resultados e a adequação do que se projectou, procurando-se quando necessário a reformulação, perspectivando-se novas acções segundo a recolha de informação sobre os progressos e as dificuldades. A avaliação demonstrou ser «una pieza esencial de la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje» (Casellas, Jorba e Sanmartí, 1997:83) contemplada no projecto, num confronto entre um conjunto de vontades com a efectiva prática segundo um processo de verificar, regular e reflectir.

Apesar de algumas propostas não terem sido adequadas ao tempo de estágio, foram propostas nas quais se acredita no seu potencial valor e que podem ser realizadas para além do tempo de estágio, «num projecto em andamento» (Figueiredo, 2003:64), dinâmico, numa acção progressiva e evolutiva.

#### **4. A PLANIFICAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE ANTEVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

A todo o instante o docente é compelido a tomar decisões imprescindíveis relativamente ao seu desempenho profissional e ao desenvolvimento do grupo de crianças. Para além do projecto formativo, onde já importantes decisões deveriam ter sido tomadas, durante o estágio, os

momentos de planificação requerem igualmente muita importância e ponderação. A planificação funciona como a projecção de um plano de acção onde são previstos acontecimentos e situações e que por isso é um documento que para ser elaborado necessita que sejam, por parte de quem planifica, comedidas e avaliadas muitas hipóteses para que de seguida se possa decidir em consciência.

A planificação não é um acto isolado, pois como já se verificou ela relaciona-se com outras ferramentas, como por exemplo, a observação. Nesse documento há um cruzamento de dados, de informações, de conhecimentos, de reflexões, de avaliações, de observações que devidamente organizados dão origem a um adequado, objectivo, flexível e transparente plano de acção. Assim sendo, verifica-se que tal «como a observação/avaliação, a planificação é uma competência inerente ao profissional de educação» (Dias, 2009:29), que a deve ver como um documento flexível e aberto a sugestões.

Um plano reflectido leva a uma tomada de consciência e a um desmontar de processos cognitivos que permitem que o educador torne simples a sua acção revendo-se nas suas decisões com confiança e com abertura a alterações da mesma mediante o decorrer da aula ou sugestões que possam advir do diálogo construtivo com outros colegas. Para tal, «não basta ter a aula planeada na cabeça. Ela deve ser registada no papel» (Pais e Monteiro, 1996:37) para que possa ser analisada por outras pessoas. Corroborando este pensamento, Libâneo (1994:241), refere que esta prática de «preparação das aulas é uma tarefa indispensável e (...) deve resultar num documento escrito que servirá não só para as acções do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano»

A elaboração das planificações, durante o estágio, procurou conter alguns elementos já mencionados em 1989 por Ribeiro e Ribeiro como essenciais numa planificação como: a análise de necessidades; a definição dos objectivos; a organização das sequências de ensino; a selecção de métodos, meios e materiais e a avaliação diagnóstica e formativa.

Em situação de estágio, e principalmente no Pré-Escolar, a planificação foi tida, pela estagiária, como um documento obrigatório e desgastante onde cada passo dado teria que ser justificado com bibliografia, como se pode ver no exemplo que se segue:

(...) «Uma das actividades a trabalhar em grande grupo será a canção. «A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve na educação Pré-Escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar» (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997: 64). A mesma autora refere ainda que «a relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. Cantar é uma actividade habitual na educação Pré-Escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo» (ibidem). A canção pode-se fazer acompanhar de elementos do corpo como os dedos e a mão que ajudam a decorar factos numéricos. (Castro e Rodrigues, 2008: 39) Movimentos como rodar a mão, mexer o dedo, saltar, proporciona também à criança

uma «compreensão daquilo que o seu corpo pode fazer» (Hohmann e Weikart, 2004:627). A criança em idade Pré-Escolar adora envolver o corpo todo, estas estão sempre desejosas de movimentos que envolvem o corpo como, por exemplo, saltar. «Esperar que as crianças pequenas não se mexam é como esperar que elas não respirem». (Hohmann e Weikart, 2004:39).

Também em grande grupo, será explorada uma lengalenga. As lengalengas são uma ferramenta útil e eficaz para a exploração consciente das características das palavras. As lengalengas, rimas e cantigas permitem desenvolver a consciência fonológica (Azevedo, 2007:22).»

Um exercício moroso para quem, pela falta de prática, desesperava na procura incessante de um autor que dissesse que determinada actividade pensada era «boa» para a criança. No entanto, este exercício munuiu a estagiária de competências de pesquisa e selecção bibliográfica, recolhendo perspectivas, diferentes ou não, sobre o que poderia ser mais enriquecedor para a criança numa determinada actividade, estratégia ou recurso, o que levava a que, por vezes, mediante o que a bibliografia afirmava se procurassem alternativas a actividades, estratégias ou recursos já esboçados. Este tipo de exercício vem ao encontro do referido por Pais e Monteiro (1996:34) de que a «planificação – de sequência de aprendizagem ou de aula – pressupõe escolhas pedagógicas teóricas».

Contudo, era reconhecido por parte da estagiária o valor da elaboração da planificação, com a devida importância da antevisão e de toda a reflexão envolta das decisões tomadas que levariam a uma maior segurança e confiança aquando do desenrolar da prática.

Nas planificações do Pré-Escolar era descrita, ao pormenor, a sequência da toda a prática por parte da estagiária:

«9:00/ 9:30 - Será feito no tapete o acolhimento das crianças. Assim que todas se encontrarem no tapete será iniciado o diálogo sobre o fim-de-semana. Desta forma, todas as crianças terão a oportunidade de partilhar, respeitando a sua vez, o seu fim-de-semana. Após este diálogo e partilha será nomeado o chefe, tendo a seu cargo a chamada de todos os alunos de forma a que estes coloquem o seu cartão no cartaz das presenças. Para fazer esta chamada, o chefe retira os cartões com os nomes dos alunos de uma caixa. A ordem em que os cartões se encontram será a ordem de chamada. Após a chamada de todas as crianças, o chefe irá contar o número de crianças presentes e as ausentes, referindo o nome das crianças que não se encontram na sala. De seguida o chefe irá observar o estado do tempo, e mediante a sua observação e opinião altera, se assim achar necessário, as imagens que estão no cartaz do tempo. Abre-se novamente um espaço de diálogo sobre o dia da semana em que se encontram. Para auxiliar e relembrar os dias da semana, todos irão cantar uma canção onde é dita a sequência dos dias da semana. Após esta canção, será perguntado novamente qual é o dia da semana.» (...).

Este exercício permitia que a estagiária no momento da acção se sentisse calma e com uma visão clara de tudo o que se ia passar, elencando as diferentes actividades de forma articulada e harmoniosa como previsto no plano de acção, sem grandes percalços.

Isto ofereceu à estagiária a segurança necessária para que começasse a dar os primeiros passos. O nervosismo foi atenuado pela elaboração de um plano, aparentemente, tão extenso e pormenorizado, mas necessário pelo exercício de reflexão, ponderação e decisão

que obrigava à leitura e à escrita e cujo resultado revela-se numa prática mais serena para a estagiária.

Com isto, não se pretende que o/a estagiário/a siga com rigor todo o plano traçado pois o/a mesmo/a reconhece e está preparado/a para possíveis alterações mediante comportamentos e interesses das crianças e que poderão tornar um plano muito mais rico se não for concretizado exactamente como previsto. É importante que se trate as questões levantadas pelos alunos «e que não devem ficar sem resposta, e ainda tratar assuntos não previstos para uma determinada aula» (Pais e Monteiro, 1996:38).

Como já foi referido anteriormente, o plano deve ser tido como um documento norteador da prática e, «partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais» (Libâneo, 1994:223). Numa fase inicial, como foi o estágio no Pré-Escolar seria muito mais confortável o cumprimento do plano traçado como um caminho seguro, nem sempre atendendo aos interesses da criança. No entanto, esta opção poderia fazer com que a criança se sentisse defraudada e desmotivada, uma vez que se estariam a ignorar as suas solicitações (Pais e Monteiro, 1996).

A dificuldade em se conseguir elaborar uma primeira planificação prende-se também com os resultados obtidos nas observações e que, no Pré-Escolar, se resumiram a três dias. Aquando da primeira planificação, duas questões ocorreram: Que dados deverão ser colocados na situação actual das crianças? Que actividades poderão ser promovidas para trabalhar os conteúdos «dados» pela educadora titular e que sejam adequadas a crianças com idades compreendidas entre os quatro e seis anos?

Analisando estas duas questões podem-se fazer algumas constatações e que, em parte, parecem ser contraditórias. A primeira questão remete para a preocupação de conhecer as capacidades ou competências das crianças como dados fundamentais a ter em conta nos objectivos a definir para a acção, o que vai ao encontro do referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997:26) onde se afirma que «[p]lanear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação Pré-Escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades»

No entanto, essa inquietação não está tão nítida na segunda questão parecendo haver uma maior preocupação em trabalhar os conteúdos com actividades adequadas às crianças, mas sem uma aparentemente preocupação com as capacidades já desenvolvidas pelas mesmas. A dificuldade em saber e compreender quais as capacidades desenvolvidas por cada criança, ou por algumas crianças deve-se às observações efectuadas cujos registos remetiam para a sequência das acções realizadas pela educadora. Esse conhecimento das acções da educadora também se tornaram importantes para a estagiária pois permitiram-lhe saber as rotinas que o grupo estava habituado a seguir, embora consideremos que teria sido mais enriquecedor «[o]bservar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...)» (*in* Orientações Curriculares, 1997:25). Estas são práticas necessárias «para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades» (*Ibidem*).

Uma vez que o conhecimento relativo a cada criança era insatisfatório, o foco da atenção foi desviado, não para o trabalho por competências, mas para uma preocupação em responder aos conteúdos descontextualizados, em certa medida, das capacidades do grupo. Isto porque foram recolhidos dados junto da educadora, do PCG e de bibliografia relativamente à faixa etária em questão que permitiram pensar em actividades que se ajustassem ao grupo.

Porém, numa análise às planificações vê-se uma evolução, principalmente a partir da terceira planificação na recolha de dados durante as práticas e que se começaram a revelar nas propostas apresentadas:

«A criança X participa pouco nos diálogos, mesmo quando solicitada, fá-lo de uma forma reservada, num tom muito baixo. Nas actividades que implicam o cantar, esta criança não participa. No entanto, na área da manta, gosta de conversar com o colega do lado. É uma criança que demonstra ser desinibida durante as actividades livres. Como tal, na actividade do diálogo, irei recorrer à estratégia de vendar os olhos para verificar se as crianças mais tímidas, como a criança X, se desinibem ao falar em grande grupo. Na exploração das histórias, é uma criança que participa pouco, necessitando de ser estimulada para revelar aspectos da história. Por norma não se voluntaria para proceder ao reconto. A criança X apresenta dificuldades no recorte, tendo de trabalhar mais o recorte livre e o recorte de linhas rectas. No canto da casa, esta criança já foi observada a desempenhar o papel de pai, fazendo-o com entusiasmo. No entanto, pretendo observar mais esta criança nas actividades em grande grupo, relacionadas com a expressão dramática».

As planificações elaboradas, embora necessárias, na nossa perspectiva, foram um pouco desfasadas das planificações que os professores que estão no terreno elaboram; contudo compreende-se que o/a estagiário/a deve desenvolver ferramentas e competências para que se sinta preparado/a para responder às exigências futuras e que se adivinham cada vez mais complexas.

No 1º ciclo, as planificações, ao longo das intervenções, foram sofrendo algumas alterações, num sentido evolutivo, procurando-se que as mesmas transparecessem a acção da estagiária em sala de aula, uma vez que a primeira planificação (Anexo nº3) não reflectia essa acção, optando-se por uma justificação da acção da formanda tendo por base o modelo de ensino:

«Reforçando a importância que atribuo ao aluno como elemento central do processo de aprendizagem e o papel do professor como mediador entre os saberes dos alunos e o conhecimento reconhecido, dou continuidade à justificação de algumas linhas orientadoras da minha acção tendo por base autores que se identificam com o construtivismo. Assim, na minha acção parto sempre da criança e continuamente valorizo os saberes que esta tem para partilhar. Desta forma, posso ajudar a crianças a construir um novo saber significativo. Trata-se de mudança de conceitos, de competências e atitudes e não de uma simples aquisição de conceitos (Cachapuz, Gil-Pérez e Praia, 2002:136).

(...)

O desenvolvimento de conceitos e do pensamento, na linha do construtivismo, são também defendidos por Hilda Taba (1966). Taba partilha a opinião de que o indivíduo reorganiza a realidade de acordo com o seu sistema conceptual. Os conceitos são tidos como tijolos de construção, base para o desenvolvimento do pensamento, pois «permitem que os indivíduos classifiquem objectos e ideias, derivem regras e princípios e proporcionem alicerces para as redes de ideias» (Jantz, 1995:303).

Num dos três postulados sobre o pensamento, Taba refere as inferências e generalizações que o indivíduo é capaz de realizar mediante o contacto com os materiais e a relação que estabelece entre a informação. Esta relação é fundamental (como sempre defendi) para que a criança se aproprie do novo conhecimento. Segundo Joyce e Weil (1986:42) «[t]hinking is an active transaction between the individual and data. This means that in the classroom setting, the materials of instruction become available to the individual when he or she performs certain cognitive operations on them—organizing facts into conceptual systems; relating points in data to each other and generalizing from these relationships».

O que significa que o sucesso de uma aprendizagem, com a mobilização do conhecimento da criança vai influenciar o novo conhecimento. Esta sequência requer a assimilação de informações novas num quadro conceptual já organizado.

Desta forma o/a aluno/a desenvolve competências de forma mais autónoma ao invés de simples receptor passivo. (...)

A *WebQuest* é uma das ferramentas que surge neste sentido, pois leva o/a aluno/a a executar processos mentais mais autonomamente sem necessitar de um grande apoio por parte do professor, desenvolvendo assim ferramentas de procura do conhecimento. Uma maior autonomia que fará com que a criança sinta o seu contributo e responsabilidade na construção das suas aprendizagens (...).

Dessa forma, foi retirada toda a descrição meticolosa relativa à sequência didáctica da aula e a justificação de todas as decisões tomadas relativamente às actividades, uma vez que a argumentação do modelo de ensino oferece uma perspectiva relativamente ao modo de como a estagiária visualiza e perspectiva o ensino, estando subentendidas na argumentação os objectivos e as estratégias valorizadas para o grupo de crianças, bem como a forma de trabalho com os mesmos.

Nessa linha evolutiva foi-se procurando condensar e organizar a informação numa tabela que se tornara numa forma de organização da informação de fácil leitura, tanto vertical como horizontal, com a vantagem de se conseguir facilmente cruzar e relacionar a

informação ali contida e verificar se as estratégias e actividades propostas iam ao encontro do referido na justificação do modelo de ensino e dos registos que se centraram nas competências desenvolvidas pelos alunos. Assim, na tabela da planificação, encontra-se informação sobre a competência trabalhada; a situação actual, relativamente ao que se ia trabalhar, dos diferentes alunos; as áreas curriculares a explorar; as estratégias de ensino, enunciadas segundo a categorização de diferentes competências<sup>1</sup> (realização, existencial, aprendizagem e conhecimento declarativo); experiências de aprendizagem (que se traduzem em indicadores que servirão a avaliação) e a avaliação (instrumentos de avaliação) como se pode ver no Quadro nº3 que se segue referente à planificação.

Nesse modelo de planificação, encontram-se algumas características que Pais e Monteiro (1996:35) apontam como principais referências da didáctica activa entre as quais o papel do aluno como «activo, diferenciado e construtor da sua aprendizagem», em que o professor é «essencialmente facilitador e organizador de actividades», em que o saber é tido como algo em construção, «inacabado, integrado, ligado à vida e a experiências quotidianas, diversificado e interdisciplinar», com práticas que procuraram privilegiar o trabalho cooperativo, os ritmos diferentes, as soluções diversificadas, as tarefas complexas e a valorização de diversas expressões. A avaliação foi «essencialmente formativa, interactiva».

Como se pode verificar no Quadro nº3, as estratégias de ensino foram aparecendo segundo diferentes competências. Essa necessidade surgiu pela constatação de que a mesma actividade desenvolvia diferentes competências mediante diferentes alunos e alunas e ainda que a mesma actividade podia ser potencializada para que conscientemente se desenvolvessem diferentes competências. Essa organização veio facilitar a avaliação dessas competências junto de crianças já previamente definidas, o que só é conseguido pelo conhecimento que o/a professor/a tem de cada criança.

---

<sup>1</sup> As competências enunciadas podem ser encontradas no programa de Português do Ensino Básico (2009).

Quadro nº3 - Estrutura da aula

<b>Competência geral</b> – Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.				
<b>Competências específicas</b> – Expressão escrita; Conhecimento explícito.				
Situação actual	Áreas curriculares	Estratégias de ensino	Experiências de aprendizagem	Avaliação
No que se refere à escrita verifiquei na minha primeira intervenção que o Manuel, o Gonçalo, a Daniela e a Beatriz iniciaram a correcção a uma afirmação com a palavra “porque” não respeitando a construção frásica. Uma das actividades propostas pelo Nelson consistiu em que cada grupo retirasse informação de sites	Estudo do Meio Língua Portuguesa Matemática Formação Cívica Expressão Dramática Expressão Musical	<b>I. Competência de realização:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• WebQuest<sup>1</sup> (anexo I)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão da actividade</li> <li>- Selecção de informação</li> <li>- Elaboração do cartaz tendo por base o cartaz modelo (anexo II)</li> </ul> </li> <li>• Promoção da realização de uma experiência (anexo III)</li> <li>• Realização da visita à Gruta do Carvão</li> <li>• Trabalho em grupo sobre os múltiplos (anexo IV)</li> <li>• Resolução do desafio (anexo V)</li> <li>• Jogo - família de palavras (anexo VI)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inicia a actividade sem colocar questões</li> <li>• Selecciona a informação de acordo com o pedido</li> <li>• Utiliza as aspas quando retira informação na íntegra do texto</li> <li>• Não coloca questões durante a actividade e fá-la de acordo com as indicações dadas na WebQuest</li> <li>• Organiza a informação no cartaz tendo em atenção a área de trabalho do mesmo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação</li> <li>• Preenchimento de grelhas</li> <li>• Cartazes</li> </ul>
<p><sup>1</sup> - O Emanuel não irá realizar a WebQuest tendo em conta as suas competências desenvolvidas ao nível da compreensão e expressão escrita e autonomia. O trabalho que irá realizar será de, a partir da combinação de segmentos de uma frase, construir uma frase com sentido (anexo VII). Após a construção das frases o Emanuel irá elaborar o seu cartaz, para tal orientar-se-á pelo cartaz modelo e copiar as frases construídas para o cartaz. Como a restante turma, o Emanuel irá apresentar o seu cartaz.</p>				

Assim sendo, a estagiária elaborou uma grelha de avaliação (Quadro nº4) em que, mediante uma actividade, fossem avaliadas as diferentes competências e em que, para cada competência, apenas um grupo de crianças seria avaliado.

Durante a realização da actividade foi difícil avaliar todas as crianças numa só competência, problema que se acentuou com a pouca experiência da estagiária em responder a vários acontecimentos ao mesmo tempo. Para facilitar esse registo, a estagiária optou por trancar (com uma cruz) a quadricula dos/as alunos/as que não seriam avaliados/as, facilitando o preenchimento da grelha de avaliação. A elaboração da grelha (Quadro nº4) está segundo a grelha respeitante à estrutura da aula (Quadro nº3). Confrontando as duas verifica-se que na grelha da estrutura da aula, na coluna das estratégias de ensino aparecem as mesmas actividades distribuídas pelas diferentes competências. No entanto, na grelha de avaliação aparecem, para cada actividade, as diferentes competências que serão avaliadas.

Quadro nº4 – Tabela de avaliação das competências dos/as alunos/as

WebQuest		Grupo 1 – Gui, Sam, Alc, Csr, Eb					Grupo 2- Dan, Mi, Sar, Vit, Eri					Grupo 3- Ari, Gon, Alu, Bca, Ema					Grupo 4 – Bco, Man, Jos, Alr					
Competência de realização	Selecciona a informação de acordo com o pedido	NF					F			CD	F	F	NF					NF				NF
	Utiliza as aspas quando retira informação na íntegra do texto	NO	NO	NO		NO	NO						F	F			F	F	NO	NO	NO	NO
	Organiza a informação no cartaz tendo em atenção a área de trabalho do mesmo	F				F					F		F				F	F				F
	Não coloca questões durante a actividade e fi-la de acordo com as indicações dadas na WebQuest	F	F	NF				NF	F	F				NF	NF			NF	NF	F	F	F
Competência existencial	Partilha a informação recolhida	NF	NF	NF		F				NF	F		NF	NF		CD		F	F	F	F	F
	Dá oportunidade para as crianças menos interventivas partilharem a sua opinião	NF	NF	F				F	F		NF	F	NF	NF			F	F	F	F	F	
	Participa na realização da actividade	NF				NF	NF	NF	F		F	F	F	NF			NF	NF	NF	NF	F	F
Competência de aprendizagem	Selecciona apenas partes relevantes da informação	NF	NF	NF		NF	NF	F	F	F	F			NF	NF			NF	NF	F	F	F
	Elabora o cartaz respeitando o tamanho da letra pedido	F					F	F				F		NF		NF			NF			NF
	Elabora frases de acordo com o pedido na tarefa	NF				NF	NF	NF	F	F	F	F		NF		NF	NO			F	NF	F
	Não apresenta erros ortográficos	NF			F	NF			F		NO	F		NF		NF			NF	F	F	
	Coloca correctamente a pontuação	F				F				F			F		NF		NF			F		F
	Escreve frases simples mas completas (sujeito, predicado e complemento)	F			F	F			F			F	F	NF		NF	NO			F	NF	
	As frases contêm informação retirada dos sites	F				F	NF	F	F		F	F	F	NF	NF			NF	NF	NF	NF	NF
Conhecimento declarativo	Elabora frases que contêm a informação retirada dos sites mas também com conhecimentos prévios do aluno	F	F	NF				NF	NF		NF			NF	NF			NF	NF	NF	NF	

A informação é a mesma, as grelhas estão em consonância, mas optou-se por uma organização diferente para facilitar a visualização e tornar mais eficaz e fácil o preenchimento das grelhas de avaliação. As experiências de aprendizagem apresentadas na grelha da estrutura da aula que são convertidas em indicadores que podem ser observáveis são os mesmo que aparecem na grelha de avaliação sendo que, na grelha de avaliação, aparece um número inferior de indicadores pela dificuldade em se observar e avaliar um elevado número de indicadores. Os que aparecem são seleccionados mediante a pertinência de uns em detrimento de outros, segundo a urgência da sua avaliação tendo em conta o desenvolvimento dos/as alunos/as. Esta organização só foi possível após a análise de outras planificações já elaboradas em que as grelhas tinham outro formato, com todos os indicadores a serem avaliados para todas as crianças, o que se tornava inviável e ineficaz, em certa medida, pois a estagiária nunca conseguia, na sua totalidade, responder ao propósito das grelhas.

Ainda relativamente à avaliação, a estagiária, para uma nova planificação, tinha em atenção elementos recolhidos durante o decorrer de aulas anteriores e cujos registos eram efectuados em grelhas elaboradas na planificação, como se pode ver no Quadro nº5 que se segue:

Quadro nº5 – Grelhas de registo da observação

Nome	Dia	Hora	Comportamento observado	Interpretação
Alexandre C. (Alo)	22/11		O Alexandre Cabral revelou muitas dificuldades em passar para a escrita o que observou durante a experiência. Nas suas frases estão presentes muitos erros ortográficos, falta de pontuação, acentuação e ligação entre frases e ideias, como se pode ver no exemplo que se segue: “a água <del>estava</del> com fora a vela estava acesa eu tapei a vela a água estava <del>ca</del> fora <del>tapei</del> a vela que estava acesa tapei a vela a água veio para dentro do frasco a vela apagou-se e o prato ficou vazio. <del>g</del> consegui pegar na moeda.”	O Alexandre revela dificuldades em transpor o seu raciocínio para a escrita. Na resolução dos desafios verifico a mesma dificuldade. O Alexandre tem que desenvolver mais esta competência para tal é necessária uma maior incidência nas correcções conjuntas das frases que produz de forma a confrontá-lo se o que escreve corresponde ao que ele pensa e diz oralmente.
Beatriz Co. (Bco)	22/11	14:30	A Beatriz elabora correctamente a frase sobre o que aconteceu na experiência: “Quando nós colocamos o copo em cima da vela vimos que a vela apagou-se porque ficou sem oxigénio dentro do copo de vidro, a água subiu e ocupou o espaço do oxigénio.”	A frase elaborada pela Beatriz não apresenta erros ortográficos, a pontuação está correcta, elabora uma frase completa, a concordância entre o sujeito e o predicado está bem correcta. A Beatriz consegue transpor para a escrita o que observou e fundamentar. Nesta actividade pode-se verificar o que já foi dito anteriormente relativamente ao desenvolvimento da escrita desta aluna. Na situação actual desta planificação os registos indicavam que a Beatriz ainda registava falhas ao nível da pontuação e cometia alguns erros ortográficos, o que não se verificou neste registo. Deve ser dada continuidade

Esses registos davam-se em todas as intervenções; no entanto, não eram conseguidos registos de todas as crianças. A análise desses registos conjuntamente com as grelhas de avaliação (Quadros 4 e 6) permitiam que a estagiária tivesse a consciência de quais os alunos mais observados sendo possível dessa forma (re)equacionar o foco da sua atenção procurando abranger todos os/as alunos/as. Esses registos foram fundamentais para se conhecer e compreender cada criança e objectivar de forma fundamentada cada planificação. Contudo, e no final de cada intervenção, ficava sempre o sentimento de insatisfação pois «[d]ifícilmente completamos numa só aula o desenvolvimento de uma unidade ou tópico de unidade, pois o processo de ensino-aprendizagem compõe-se de uma sequência articulada de fases: preparação e apresentação de objectivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação, exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação. Isso significa que devemos planejar não uma aula, mas um conjunto de aulas» (Libâneo, 1994:241) sequenciais. Isto dificilmente foi conseguido no estágio pois as aulas da estagiária eram interpoladas com as do docente titular, o que levava a que a estagiária avançasse para um novo conteúdo (estipulado pelo docente titular) sem conseguir perceber com exactidão em que medida o conteúdo anterior tinha sido assimilado e compreendido pelos/as alunos/as. No entanto, e sempre que possível a estagiária procurava relacionar os conteúdos de forma a colmatar o supra referido, mas com algum sentimento de insatisfação.

Para além da avaliação das competências dos/as alunos/as, na planificação constava (conforme Quadro nº6) uma grelha de avaliação das actividades e estratégias, dos recursos e da prestação da estagiária relativamente à exploração dos conteúdos, da gestão do tempo e do grupo:

Quadro nº6 – Grelha de avaliação da intervenção

Critérios de avaliação		SN	Observações
Actividades/ Estratégias	Adequadas à faixa etária das crianças	N	Dada que a <u>WebQuest</u> era um recurso novo e que as crianças ainda revelam algumas dificuldades na selecção de informação, esta deveria ter contido apenas uma página Web da qual as crianças retirariam a informação.
	Motivadoras	S	
	Exploradas devidamente	S	
Recursos	Adequados	N	A <u>WebQuest</u> deveria ter contido menos recursos
	Diversificados	S	
	Apelativos	S	
Exploração dos conteúdos	Explora utilizando termos correctos	S	
	Utiliza linguagem acessível às crianças	S	
	Expande a informação	S	
	Interliga com os conhecimentos das crianças	S	
Gestão do tempo	Adequado	N	Não consegui realizar a totalidade da actividade com os múltiplos. As actividades planificadas seriam realizadas durante três dias. Tendo em conta que o professor titular da turma aderiu à greve, as actividades planificadas para quarta-feira não foram realizadas.
Gestão do grupo	Controla o grupo	S	
	Dá oportunidade para as crianças intervirem	S	
	Promove o trabalho em grupo	S	

S - sim ..... N - não

Uma séria reflexão sobre esta grelha, conjuntamente com outras já referidas, permite que o/a professor/a faça uma avaliação da sua própria aula, do modo como os/as alunos/as evoluem e são receptivos/as às suas propostas didácticas (Pais e Monteiro, 1996).

A análise das grelhas deverá permitir que o professor responda a algumas questões, a saber: Os objectivos e conteúdos foram adequados à turma? O tempo de duração da aula foi adequado? Os métodos e técnicas de ensino foram variados e oportunos para suscitar a actividade mental e prática dos alunos? Os alunos realmente consolidaram a aprendizagem da matéria, num grau suficiente para introduzir matéria nova?» (Libâneo, 1994:243). Encontrar respostas e clarificá-las junto dos alunos constitui um factor relevante na planificação do ensino e, não raro, a resposta que se encontra obrigará a modificar ou adaptar um plano inicialmente traçado» (Ribeiro e Ribeiro, 1989:92 e 93)

A avaliação e reflexão não serve só o/a professor/a, é importante que o/a aluno/a esteja envolvido/a e que tenha um constante conhecimento da sua evolução, pois só assim consegue-se evitar «que alunos e professores naveguem, de algum modo, «à deriva» e que haja

contradições claras entre o que se ensina e o modo como se ensina, entre o que se pretende aprender e a maneira como se realiza essa aprendizagem» (Ribeiro e Ribeiro, 1989:88).

Como se pode verificar a planificação é um documento que contém muita informação sobre a acção do/a professor/a e do/a aluno/a e que por isso tem a seriedade e a complexidade de um testemunho que pode ser analisado e criticado por outras pessoas inerentes ao ensino.

A evolução na elaboração da planificação só foi possível com responsabilidade e seriedade e com uma boa orientação desde o estágio no Pré-Escolar até ao 1º Ciclo. Foi uma caminhada de crescimento, com a análise de decisões, em e com reflexão sobre as (des)vantagens e sobre a (in)adequação de procedimentos, tendo sido assim, possível chegar a um modelo de planificação no qual a estagiária actualmente se revê. Possivelmente e após uma nova caminhada reflectida, esse modelo tende a sofrer novas alterações, segundo novas orientações, procurando-se sempre a progressão e evolução para o melhor.

## **5. PRÁTICAS EM CONTEXTO ESCOLAR E EXTRA-ESCOLAR**

Todos os momentos inerentes ao estágio, e que envolveram os itens anteriormente abordados, foram de máxima importância para o desenvolvimento de futuros profissionais e contribuíram para preparar a estagiária para um momento muito significativo: a intervenção prática junto da turma.

É neste momento que o/a estagiário/a tem a oportunidade de pôr em prática o que ainda constava apenas no papel e verificar em que medida o que projectou para a turma se traduz em acções que contribuíram para a aprendizagem das crianças. É na intervenção, junto da turma, que verifica as suas competências enquanto comunicador/a para crianças que constituem um grupo/turma de uma determinada faixa etária e que compreende se é capaz de fazer passar uma determinada mensagem. Neste momento, não são suficientes as decisões que planificou porque o inesperado surge e o momento de acção e de resposta tem que ser imediato, contudo pensado. A intervenção implica, por parte de quem intervém, gestão e capacidade de atender a vários aspectos que ocorrem em simultâneo: participação, vocabulário, postura, interacção, tempos, comportamentos, atitudes, solicitações, competências, conteúdos, actividades. É com esta gestão e dinâmica que o/a estagiário/a começa a envolver-se na complexidade do ensino e do exercício da função docente, compreendendo a necessidade de desenvolvimento de determinadas competências e destrezas tais como o «(..) a promoção do auto-conceito vocacional e dos valores do trabalho; a aquisição de conhecimentos básicos da profissão docente e dos seus fins educativos; (...) o aumento do nível de

conhecimentos gerais, de modo a favorecer o trabalho em equipa e o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, importante na tomada de decisões» (Araújo, 2008:55 e 56).

É na prática que o estagiário/a tem a oportunidade de verificar a (des)adequação de muitas das teorias que leu e da formação que recebeu. É neste momento que sente e que experimenta a importância da sua profissão, dando conta das suas limitações, das suas dificuldades, mas também das suas potencialidades, iniciando, assim, a construção da sua identidade enquanto docente.

### **5.1 Linhas gerais da prática pedagógica**

Antes de se passar à análise das práticas importa perceber a dinâmica, as estratégias de ensino e as opções metodológicas que a estagiária procurou promover em sala de aula de forma a proporcionar um ambiente propício ao ensino-aprendizagem. Tendo por base alguma teoria consultada sobre as opções metodológicas que servem de apoio à acção do/a educador/a e professor/a com vista a um ensino onde o aluno/a desempenhe um papel activo, constatou-se que uma única opção metodológica, em matéria de educação, pode não ser suficiente para responder à diversidade e às necessidades de todos os alunos, assim o/a educador/a e o/a professor/a deve procurar diferentes modelos e estratégias que melhor se adequam ao processo de ensino-aprendizagem procurando um ajustamento entre as formas de ensinar (métodos) e as formas de aprender (estilos de aprendizagem envolvendo características e competências dos alunos) tendo sempre presente que as diferenças entre os alunos são naturais, e que todos devem atingir o patamar mais elevado ao nível das suas competências, proporcionando igualdade de oportunidades.

Cada professor/a fundamenta as suas estratégias de ensino tendo por base alguns modelos pedagógicos, a sua maneira de ser, a turma com que trabalha e o modelo curricular que o orienta. Contudo, e sobretudo os/as educadores/as sentem dificuldade em considerar que o seu trabalho tem por base um modelo e em especificar que modelos orientam a sua prática (Bairrão, 1998).

Numa atitude reflexiva, após conhecer os modelos, os/as professores/as e educadores/as retiram daqueles que consideram os «melhores modelos», estratégias de actuação para que a turma/grupo desenvolva uma série de competências mediante o nível de ensino em que se encontra. Como tal, não se verifica unicamente uma opção metodológica, pelo perigo de não se conseguir responder à diversidade e às necessidades de todos os alunos. Assim sendo, pode afirmar-se que «um modelo serve como ponto de partida que auxilia na

predição de resultados, num processo contínuo e dinâmico de desenvolvimento de competências (Formosinho, 2002:22)».

Com o anteriormente referido, em situação de estágio, quando se pede para que, antes da acção, a estagiária identifique o seu modelo de acção, sem um conhecimento sólido sobre a realidade educativa em que vai interagir, é de prever que a mesma apenas faça uma suposição relativamente ao(s) modelo(s) que vai adoptar e que só após alguma prática seja capaz de se identificar mais com um determinado modelo, podendo até distanciar-se do que referiu como possível na sua acção.

De entre vários modelos existentes, para o Pré-Escolar a estagiária teve por base para a sua acção os modelos que normalmente são mais direccionados para este nível de ensino: High Scope, Movimento Escola Moderna (MEM) e Reggio Emília segundo autores como Hohmann e Weikart, D. (1997), Formosinho, Spodex, Brown, Lino e Niza (2007), Santos (2007). Nestes modelos verifica-se a importância da organização de espaços para a promoção de relacionamentos agradáveis num ambiente atraente, onde as crianças podem procurar actividades que lhes sejam mais significativas. Estes modelos defendem que a criança tem um papel activo na construção do seu conhecimento do mundo e procuram promover as relações, interacções, comunicações e a colaboração. Como tal a acção, durante o estágio no Pré-Escolar, foi influenciada por estes modelos, desenvolvendo-se, com as crianças, a promoção da aprendizagem através da acção e interacção com os objectos que a rodeavam, com os colegas e com os acontecimentos. À criança foram proporcionados momentos de escolha livre de actividades, procurando-se respeitar os seus interesses pessoais e as suas intenções.

Os cinco pilares da acção do modelo High-Scope: a organização do ambiente e das rotinas; o estabelecimento de um clima de interacção social positivo; o encorajamento de acções intencionais; a resolução de problemas e reflexão verbal por parte das crianças e a observação e interpretação das acções de cada criança (Formosinho *et al*, 2007), contribuíram para que se atendessem a algumas necessidades do desenvolvimento das crianças e ir ao encontro do trabalho desenvolvido pela educadora cooperante. Dessa forma, a prática pedagógica desenvolvida pela estagiária privilegiou o ouvir e o falar numa interacção de respeito, onde as crianças foram incentivadas a levantar questões e a procurar respostas. Com isso, pretendeu-se que as crianças desenvolvessem competências que lhes permitissem fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas, tendo sempre presentes as áreas mencionadas nas Orientações Curriculares, com base num trabalho de cooperação entre a estagiária e as

crianças, bem como entre as próprias crianças. Esta inter-ajuda entre as crianças deve ser fomentada desde logo no Pré-Escolar, trabalhando-se assim valores importantes para a vida em sociedade. Foi através de uma organização de cooperação e partilha que se desenrolaram as actividades.

Tendo em conta que o 1º ciclo não é uma rotura do Pré-Escolar mas que, pelo contrário, são dois ciclos de ensino complementares, supõe-se que o modelo tido num ciclo se projecte para o outro, prevendo-se assim uma continuidade de um trabalho já desenvolvido.

Uma das máximas, tanto no Pré-Escolar como no 1º Ciclo, que se teve presente foi a de que o/a é aluno/a é construtor do seu próprio conhecimento e não um «recipiente» para os saberes construídos apenas pelos outros, pois o/a aluno/a não é «um ensinado» mas um «aprendiz», porque aprender não é receber.

Assim, procurou-se sempre que a aprendizagem fosse activa, com a implicação do pensar, do comparar, do descobrir, partindo-se dos conhecimentos da criança, de forma a que a mesma os enriquecesse tornando-os significativos. Acreditamos que a criança só constrói o seu próprio conhecimento se lhe for dado um papel activo, construtivo implicando uma reorganização da informação. Durante as intervenções tiveram-se em conta os conhecimentos prévios dos/as alunos/as, estabelecendo-se uma relação com os novos conteúdos a desenvolver, para que os/as alunos/as atribuíssem novos significados, reestruturando, assim, os seus esquemas mentais.

Numa atitude de exigência com os/as alunos/as, os mesmos foram colocados em constante conflito com o conhecimento, obrigando-os a um esforço de compreensão e actuação, acreditando-se que na resolução de conflitos e problemas, o/a aluno/a atribui utilidade e sentido à sua aprendizagem, sendo posteriormente capaz de mobilizar o conhecimento em diferentes situações relacionando e mobilizando saberes.

Através de uma organização de cooperação e partilha, procurou-se fomentar a igualdade de oportunidades para todos/as os/as alunos/as, o que não significou que fossem todos tratados de forma igual, mas sim de acordo com as necessidades de cada um. Em colaboração, foi proporcionado um ambiente na sala de aula onde crianças e professora se sentissem bem e onde todas as crianças foram aceites sem reservas, desenvolvendo-se valores como a sinceridade e honestidade. A aceitação e interacção, tendo por base o modelo da aprendizagem interpessoal onde «o grau de sinceridade e honestidade com que o professor trata os/as alunos/as é essencial para a criação de um melhor ambiente para a aprendizagem» (Sprinthall e Sprinthall, 1993:320), levou a que as crianças seguissem o exemplo e ao

sentirem que estavam ali para serem apoiados num verdadeiro processo de desenvolvimento de aprendizagens, pudessem se sentir confortáveis para partilhar os seus conhecimentos, sem receio que os mesmos não fossem aceites ou valorizados.

Foi sempre acreditando que todas as crianças chegam à escola com um potencial desenvolvimento cognitivo, pessoal e dos valores que se procurou estimular o processo de desenvolvimento dos/as alunos/as. Segundo o modelo desenvolvimentista e Bruner, todas as crianças têm potencial e vontade de aprender assim, a função da estagiária foi de ajudar a criança a descobrir o seu próprio potencial, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos autónomos, reflexivos, capazes de intervir na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

Principalmente no 1º Ciclo, procurou-se proporcionar situações de confronto cognitivo, obrigando o/a aluno/a a questionar os seus conhecimentos numa reflexão consciente para compreender o significado dos problemas que lhe foram surgindo uma vez que em actividades de confronto cognitivo, «o aluno escolhe e recupera, de forma coordenada, os conhecimentos de que necessita para cumprir uma determinada exigência ou objectivo, dependendo das características da situação educativa em que se produz a acção» (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, Pérez, 2007:37).

Assim, a estagiária favoreceu o ouvir onde a reflexão e a exteriorização pela criança foi preponderante numa prática lectiva. Desta forma, na sala de aula foi promovido um ambiente «de aceitação da reflexão, da dúvida, da exploração e da discussão em torno de diversas formas possíveis de aprender e pensar sobre determinado tema» (Monereo *et al.*, 2007:52).

Durante a leccionação foram levantadas questões com a função de guiar a criança na realização das operações cognitivas necessárias para atingir determinado objectivo. O trabalho em grupo teve como propósito a discussão e partilha onde se pretendeu que fossem discutidas: hipóteses, diferentes respostas, ilações, conclusões, estratégias. Segundo Monereo *et al.* (2007:33) tendo como referência Ausubel (1963) «esta forma de aprender através da tomada consciente de decisões facilita a aprendizagem significativa, pois faz com que os alunos e alunas sejam levados a estabelecer relações significativas entre o que já sabem (os seus próprios conhecimentos) e a nova informação (os objectivos e as características da tarefa a realizar)».

O estágio foi desenvolvido numa perspectiva construtivista da aprendizagem, onde foi valorizada a actividade cognitiva da criança, acreditando que os/as alunos/as devem,

activamente, construi e reconstruir os seus conhecimentos, transformando a informação em conhecimento e desenvolvendo instrumentos de reflexão (Cachapuz, Praia e Jorge, 2002). Corroborando esta ideia Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Sole, Zabala (2001) referem que a aprendizagem dá-se quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender. Neste decurso, vamos interpretando e modificando o que já sabemos de modo a integrá-lo e a torná-lo nosso, num processo de aprendizagem significativa. O trabalho desenvolvido com as crianças foi no sentido de que fizessem descobertas respeitando as suas próprias capacidades de pensamento, a capacidade de formular boas perguntas e fazerem conjecturas interessantes e esclarecidas (Bruner, 1999).

O respeito e a importância dados à palavra da criança foi ao encontro do estipulado na lei de bases do sistema educativo, no artigo 2 ponto 5 e no artigo 3 alínea *d*) onde está presente a promoção do desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões e o direito à diferença bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas. Relativamente ao respeito e à valorização Sole (1996:35) menciona que «las representaciones que los alumnos construyen sobre sus profesores, son de primera importancia los factores afectivos: la disponibilidad que se muestra al alumno, el respeto que se le transmite, la capacidad para mostrarse acogedor y positivo, constituyen los ejes en torno a los cuales los alumnos se forman una representación de sus profesores». Solé acrescenta ainda que, nessa relação, o/a professor/a deve estabelecer uma ligação entre o que o/a aluno/a sabe e o que vai aprender pois (1996:29) «la intención de los alumnos es comprender el significado de lo que estudian, lo que lleva a relacionar su contenido con conocimientos previos, con la experiencia personal o con otros temas, a evaluar lo que se va realizando y a perseverar en ello hasta que se logra un grado de comprensión aceptable». Na mesma linha de pensamento Miras (1996) menciona que a concepção construtivista não assume o/a aluno/a como tábuas rasas mas sim como «un elemento central en la explicación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula (...) esta construcción no se lleva a cabo partiendo de cero, ni siquiera en los momentos iniciales de la escolaridad. El alumno construye personalmente un significado sobre la base de los significados que ha podido construir previamente. Justamente gracias a esta base es posible continuar aprendiendo, continuar construyendo nuevos significados» (Miras, 1996: 47 e 48) tendo sempre por base os conhecimentos já adquiridos pelos alunos.

Reforçando a importância do papel activo da criança no seu processo de aprendizagem Morais e Medeiros (2007:35) mencionam que «as concepções de ensino e de aprendizagem veiculadas pela psicologia cognitiva realçam um ensino que só tem sentido no desenvolvimento da aprendizagem, isto é, que permita, por parte da criança, a auto-regulação, com construção activa de significados». Citando Borko e Putnam (1995:39) Morais e Medeiros (2007:35) acrescentam que, de acordo com o que referiram anteriormente, «o ensino é visto não na forma simplista da apresentação directa do conhecimento para ser aprendido, mas enquanto criação de condições nas quais os alunos podem construir a sua própria compreensão».

Foi com base nestes e noutros autores que se desenvolveu a prática pedagógica, com a valorização do conhecimento construtivo pela criança acreditando que a aprendizagem é tanto mais significativa quanto mais relações com sentido o/a aluno/a for capaz de estabelecer entre o que já conhece e a nova aprendizagem, construindo assim uma base consistente de conhecimentos e competências capazes de serem mobilizados em diferentes situações e contextos.

Assim, a estagiária procurou partir sempre da criança, valorizando continuamente os saberes que a mesma possuía para partilhar. Desta forma, espera-se ter contribuído para ajudar a criança a construir um novo saber significativo, tratando-se de mudança de conceitos, de competências e atitudes e não de uma simples aquisição de conceitos (Taba, 1966; Ribeiro e Ribeiro, 1989; Fosnot, 1995; Casellas, 1997; Cachapuz, Gil-Pérez e Praia, 2002).

As concepções dos/as alunos/as ajudam-nos a compreender o que lhes acontece na sua vida. No entanto, verifica-se que nem sempre as concepções que os estudantes possuem são precisas, sendo por vezes intuitivas, «ingénuas e podem constituir representações erróneas da realidade. As concepções erróneas não se modificam pelas simples apresentação de nova informação. Em vez disso, a mudança requer processos de ensino que tornem os estudantes conscientes dos esquemas que possuem e que os ajudem a desenvolver novos conceitos e reformulações das suas próprias maneiras de pensar» (Jantz, 1995:304), mas isto só é possível se o/a professor/a for capaz de ouvir a criança e de tentar perceber as suas formas de pensar, as ligações que estabelece, para compreender como aparecem determinadas concepções para de seguida poderem ser re(pensadas) e re(formuladas).

No Pré-Escolar e, mais insistentemente no 1º Ciclo sentiu-se desde sempre uma preocupação em desenvolver nas crianças competências de compreensão, selecção e interpretação para que pudessem inferir e generalizar, isto porque a interpretação é das

competências mais complexas; no entanto, das mais básicas e necessárias no dia-a-dia. De forma a desenvolver tais competências, procurou-se ir ao encontro das fases indicadas por Taba: «The first phase of the strategy requires students to predict consequences, explain unfamiliar data, or hypothesize. (...) In the second phase, students attempt to explain or support the predictions or hypotheses. (...) In the third phase, students verify these predictions or identify conditions that would verify the predictions» (Joyce e Weil, 1986:42). É de salientar que este exercício foi feito de forma adequada ao nível etário e de desenvolvimento das crianças.

A problematização de acontecimentos e preocupações actuais, indicadas por Schwab (1965); Cachapuz, Praia e Jorge (2002), tidas como pontos de partida para percursos de aprendizagem por forma a dar mais sentido ao que o/a aluno/a aprende, foram asseguradas na prática com a promoção de actividades em que a criança foi convidada a identificar problemas, a apropriar-se deles e a mobilizar conhecimento resultantes das suas vivências e estruturas mentais para que, de seguida, apresentasse formas de os resolver. Esta problematização foi ao encontro do mencionado por Joyce and Weil (1986) tendo por base Schwab (1965) onde a essência da problematização «involve students in a genuine problem of inquiry by confronting them with an area of investigation, helping them identify a conceptual or methodological problem within that area of investigation, and inviting them to design ways of overcoming that problem. (...) At the same time, they gain a healthy respect for knowledge and will probably learn both the limitations of current knowledge and its dependability». Embora se tenha procurado primar pelo rigor na prática lectiva, esta perspectiva de investigação foi trabalhada, por enquanto, de forma muito simples e numa fase muito inicial com a preocupação de que as crianças também desenvolvessem a literacia científica, mas não numa lógica da formação de futuros cientistas. O valor das descobertas e invenções por parte da criança, a sua contextualização e a posterior utilização dessas descobertas «exercita o espírito crítico dos alunos, estimula-os a usar o pensamento lógico e a explorar procedimentos científicos e as suas inter-relações com os valores da ética» (Cachapuz, Praia e Jorge, 2004:373).

Tendo em conta o mencionado anteriormente procurou-se uma linha de actuação onde o ensino-aprendizagem fosse tido como um processo centrado no/a aluno/a. Nesse processo pretendeu-se que a criança fosse construtora do conhecimento, valorizando-se as suas ideias e os seus conhecimentos, levando a alterações do seu quadro conceptual. O/A aluno/a ao sentir-se respeitado, valorizado e escutado tende também a respeitar, a valorizar e a escutar.

Acreditamos que a verdadeira aprendizagem sobrevém da reflexão e da resolução do conflito cognitivo e como tal nem o erro, nem a contradição, nem o conflito cognitivo devem ser tidos como algo negativo e a evitar.

## **5.2 Momentos de intervenção**

Neste ponto serão apresentadas duas tabelas, que seguem no anexo nº4, onde constam todos os dias de intervenções. Para cada intervenção estão indicadas as competências/capacidades que foram trabalhadas, os conteúdos e as respectivas actividades realizadas, à excepção das práticas que foram desenvolvidas com o par pedagógico. A Tabela nº1 será respeitante aos dias de intervenção que decorreram no Pré-Escolar e a Tabela nº2 dirá respeito às intervenções no 1º Ciclo. Embora todas as intervenções tenham sido importantes para o desenvolvimento da estagiária e das crianças, não será possível fazer, neste ponto, uma análise a todas as práticas dada a limitação de páginas deste relatório. Assim, optou-se por uma selecção de quatro intervenções, duas no Pré-Escolar e duas no 1º Ciclo. Assim, no ponto 5.2.1 serão descritas e analisadas duas actividades que decorreram no Pré-escolar. O mesmo procedimento é tido no ponto 5.2.2 relativamente a duas práticas do 1º Ciclo. Para cada actividade analisada, seguido dos dias de intervenção, no Pré-Escolar, será indicado o anexo onde consta na íntegra a planificação. Com esta opção pretende-se dar a conhecer a descrição pormenorizada da actividade e o modo como está enquadrada e intercalada com as restantes. Esses anexos não constam das actividades analisadas no 1º ciclo, uma vez que, dadas as alterações à estrutura e organização da planificação, as mesmas não dão conta de uma descrição das actividades. Assim sendo, não consideramos relevante remetê-las para anexo.

### **5.2.1 ANÁLISE DE DUAS INTERVENÇÕES NO PRÉ-ESCOLAR**

#### **Construção da prenda para o pai**

As intervenções de 15 e 16 de Março (Anexo nº5) desenvolveram-se segundo o tema: «O dia do pai», sendo que, nesses dias de intervenção, as crianças teriam de elaborar a prenda para o pai. Assim sendo, procurou-se uma actividade que garantisse a marca da criança e que permitisse dar a conhecer ao pai o trabalho realizado pelo filho ou pela filha. Tendo em conta que no Pré-Escolar muitas das aprendizagens se fazem através da canção, decidiu-se em conjunto com as crianças a gravação de músicas, pelo grupo, do dia-a-dia, surgindo assim a ideia da gravação de um *CD*. Nesse seguimento, as crianças escolheram as músicas para gravar, prosseguindo-se com um breve ensaio, passando-se de seguida para a gravação das músicas.

Após a gravação, foi perguntado às crianças se elas gostariam de dizer uma mensagem ao pai, explorando-se o significado de mensagem e os meios e materiais necessários para se deixar uma mensagem. Dessa forma, surgiu então a necessidade de uma segunda gravação onde cada criança proferiu uma frase para o pai, personalizando o conteúdo do seu *CD*.

Com este exercício de gravação das canções e das frases foi possível analisar os registos orais de algumas crianças. Relativamente a uma das crianças foi possível notar-se que embora a sua voz se destacasse, não se compreendia o que cantava parecendo ouvir-se apenas os sons das vogais terminais das palavras, como por exemplo «aaaaaa. Na gravação da frase para o pai a mesma criança disse a seguinte frase: «eeee pa» (Anexo nº6). Com estes registos foi possível, numa segunda intervenção, comprovar-se as dificuldades desta criança ao nível oral.

Dando continuidade à construção da prenda, as crianças passaram à construção da «bolsa» para o *CD*. Essa construção permitiu que se trabalhasse o domínio da matemática, através da técnica do *origami* (Anexo nº7 - Fotografia nº1). Enquanto desenvolviam esta actividade, as crianças realizaram acções importantes, como «dobrar», «vincar», «cortar», «separar» e «copiar» (Mendes e Delgado, 2008: 33). Além de permitir a visualização das formas como triângulos, quadrados e rectângulos, a criança poderá destacar elementos e propriedades destas (Reis, 2008). Para além disso, o *origami* contribui também para o desenvolvimento de habilidades manuais, aperfeiçoando a sua coordenação psicomotora, desenvolvendo o raciocínio e propiciando noções de espaços bi e tridimensionais (Cruz e Gonschorowski, 2006). O mesmo recurso possibilita o desenvolvimento de outros aspectos, tais como: «a observação, o raciocínio, a lógica, a visão espacial e artística, a paciência, a perseverança, a criatividade» (Ferraz, sd:2). A actividade do *origami* revelou algum grau de dificuldade para as crianças na execução das dobragens (cinco dobragens) e na orientação das mesmas. Como preparação para esta actividade a estagiária deveria ter proporcionado, anteriormente, exercícios mais simples, iniciando com uma ou duas dobragens.

Após o terminar desta fase da prenda, surgiu então a necessidade de cada criança enfeitar o seu porta *CD* (Anexo nº7 - Fotografia nº2). Para além do *CD*, cada criança elaborou um postal onde constou o registo escrito de uma mensagem. Para o registo da mensagem, cada criança proferiu uma frase que foi escrita pela estagiária numa tira de papel, tendo sido pedido a cada criança que escrevesse «a mesma frase» abaixo da escrita da estagiária, promovendo-se exercícios de pré-escrita. Com este exercício de escrita pretendeu-se explorar as diferentes formas de se deixar uma mensagem (oral e escrita). Pretendeu-se também,

sempre respeitando a fase de desenvolvimento de cada criança, estimular e incentivar a reprodução das letras, pois segundo Mata (2008:14), para além de observar, as crianças têm de ser estimuladas a fazer as suas tentativas de escrita pois quando as crianças «são estimuladas e incentivadas, vão mesmo reproduzir algumas dessas convenções (por exemplo, letras correctas e orientação das letras e da escrita) e passam a utilizar a escrita (mesmo que nem sempre de modo formal) nas suas mais diversas funções, dando-lhe valor e utilidade» (Mata, 2008:14).

Neste exercício de escrita, a criança pôde observar a escrita e a leitura por outra pessoa, desejando-se ter contribuído para o desenvolvimento de «capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita. Consequentemente, o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objectivos a linguagem escrita é utilizada» (Mata, 2008:14).

Analisando esta actividade, verifica-se como é possível, numa só tarefa, articular-se diferentes capacidades. Esta actividade permitiu trabalhar a expressão oral, aqui entendida como «a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação» (Programas de Português do Ensino Básico, 2009:16). Para além dessa competência pode-se verificar, pela descrição anterior, também o desenvolvimento da pré-escrita, procurando familiarizar a criança com o código escrito cujas tentativas «mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas» (*in* Orientações Curriculares para o Pré-Escolar, 1997). Também as expressões e a matemática foram desenvolvidas durante a elaboração da prenda para o pai. Assim, as diferentes áreas não foram trabalhadas como compartimentos estanques, mas sim desenvolvidas de forma articulada e contextualizada procurando-se que a construção do conhecimento seja globalizante e integrada, para que a criança possa compreender de que forma os diferentes saberes se relacionam e se complementam.

### **Visita ao jardim José do Canto**

Na semana de 12 a 16 de Abril (Anexo nº8), o tema a trabalhar foi a Primavera. Para que as crianças pudessem explorar as características da Primavera foi feita uma visita ao Jardim José do Canto. Essa opção surgiu por se acreditar que no âmbito (não só, mas também) do Conhecimento do Mundo as opções de actividades não devem recair apenas em

actividades propostas dentro da sala de aula pois «este supõe também uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior, que é reflectido e organizado no jardim-de-infância. Este contacto com o exterior pode ser proporcionado pela educação pré-escolar» (*in* Orientações Curriculares, 1997:79).

Durante esta visita, as crianças observaram diferentes árvores, como se encontravam as plantas, as cores predominantes, escutaram diferentes sons, identificaram o odor do jardim, reconheceram alguns pássaros. Ao observar, identificar, escutar e cheirar as crianças trabalharam alguns órgãos dos sentidos como a visão, a audição e o olfacto. A partir da visita ao jardim, as crianças realizaram trabalhos de forma a elaborar um livro digital e interactivo. A construção do livro permitiu trabalhar a Área de Expressão e Comunicação e o domínio da Expressão Plástica. Após a visita foi pedido às crianças para desenharem o que mais tinham gostado de ver no jardim, isto porque «recriar momentos de uma actividade, aspectos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças e do grupo, servindo também para transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido» (*in* Orientações Curriculares, 1997:62). Assim, as crianças trabalharam a capacidade de observação e memória e a sua representação no papel, expandindo igualmente a expressão gráfica e a criatividade.

Com os desenhos já elaborados foi-lhes pedido para construírem uma frase sobre o seu desenho. Ao pensarem uma frase para o seu desenho trabalharam a «interpretação e o tratamento da informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente» (*ibid*:66). As frases proferidas oralmente pelas crianças foram escritas, pela estagiária, em manuscrito e de seguida em maiúsculas no computador. Posteriormente, procedeu-se à impressão das frases para que cada criança pudesse copiar a sua frase, usando o computador e o documento *Word*.

Esta actividade, já no âmbito do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, recorrendo ao computador, permitiu que a criança procedesse ao reconhecimento de algumas letras, identificando-as no teclado e digitalizando-as. Este tipo de exercício permite que as crianças «à medida que escrevem, vão-se apercebendo da orientação da escrita (esquerda - direita/cima - baixo) e também da sua linearidade. Para as crianças que têm mais dificuldade no controlo do traço, e portanto que ainda consideram muito difícil escrever as letras, pode ser uma forma de se envolverem com a escrita, compreenderem as suas características e

potencialidades e gradualmente transporem esse conhecimento para a forma manuscrita» (Mata, 2008:58).

Algumas das crianças perceberam também que uma das funções do teclado é a escrita e que o que escreve aparece no ecrã, desta forma pretendeu-se também promover o contacto «com o texto manuscrito e impresso nos seus diferentes formatos, o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases, permitem uma apropriação do código escrito. Assim, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido, mas constitui um código com regras próprias» (*in* Orientações Curriculares, 1997:70).

A situação de escrita no computador promoveu junto destes alunos, que se encontram numa fase de iniciação, situações de correspondência entre símbolos gráficos e a organização espacial. A criança teve a possibilidade de ver que à medida que as letras iam aparecendo «cada letra ocupa um e um só lugar, cada palavra independentiza-se através da separação marcada pela barra de espaço» (Belchior *et al.*, 1993:29) tendo sido proporcionado uma utilização e memorização de algumas funções das teclas que acompanham a escrita no computador como a tecla de espaço, a tecla de apagar e a de mudar de parágrafo.

Centraremos, de seguida, a análise apenas numa criança (criança A), tendo em conta as suas dificuldades ao nível da expressão oral, escrita e do desenho. Quando se perguntou o que tinha desenhado, a criança A referiu o seguinte: «iiiiio». Dada a dificuldade em compreender o significado do que tinha pronunciado foi-lhe pedido para repetir. A criança repetiu o que tinha pronunciado anteriormente mas, ao mesmo tempo, apontou para o ninho que estava em cima do telhado da casa das bonecas. Percebendo-se que a criança se referia ao ninho foi-lhe dito o seguinte: «Ninho, repete comigo ni-nho». A criança reproduziu: «iio» notando-se uma diminuição do prolongamento do «i» procurando talvez acompanhar a sonoridade da estagiária. Foi-lhe repetida novamente a palavra «ni-nho» fazendo-se acompanhar com o batimento de palmas. Quando foi pedido que repetisse a criança A bateu duas palmas e disse: «nii-o».

Com a divisão da sílaba procurou-se que a criança conseguisse pronunciar pelo menos uma das sílabas de forma mais perceptível. O facto de a criança A não ter dito o som «nh» não se revelou uma preocupação uma vez que este é um dos sons em que as crianças sentem mais dificuldade em dizer (Castanho, 2008). É de fazer notar que esta criança não se inibe mediante o grupo e as suas dificuldades. Nas situações em que se conseguia compreender o que a criança referia, a estagiária procurou pronunciar correctamente o mencionado pela

criança pedindo para a mesma repetir. É de salientar que, de todas as vezes, a criança A fê-lo numa tentativa de reprodução do que ouvia. Nesse exercício de repetição notou-se alguma evolução, supondo-se assim que um acompanhamento mais sistemático levaria a uma evolução na fala e na articulação das palavras por parte da criança A

No exercício anterior verificou-se uma evolução de «iiiio» para «niio» conseguindo-se uma reprodução correcta da sílaba «ni». Quando esta criança foi para o computador copiar a frase «EU GOSTEI DO NINHO» procurou-se explicar o exercício mas sentiu-se uma grande curiosidade e necessidade, por parte da criança, em tocar e mexer no computador. Com este comportamento, e tendo em conta algumas especificidades desta criança optou-se por deixá-la abrir e fechar o computador e carregar livremente nas teclas. Enquanto carregava (com força) nas teclas a criança não se apercebeu que as mesmas apareciam no monitor focando a sua atenção nas teclas. Observando este comportamento foi-lhe explicado que quando carregava nas teclas as letras apareciam no monitor. Dito isto, a criança carregava nas teclas mas focava o seu olhar apenas no monitor visualizando o aparecimento das letras, números e outros caracteres.

Com esta observação supôs-se que aquele momento teria sido o primeiro em que a criança teria tido contacto com o computador. Assim sendo, foi necessário um acompanhamento constante na actividade que se seguiu e que implicava a escrita da sua frase no documento *Word*. A frase foi colocada ao lado do computador e foi-lhe explicado que ela teria que copiar letra a letra respeitando a ordem com que se encontravam escritas no papel. Para isso, foi-lhe dito que tinha de ver qual a primeira letra que estava escrita no papel e de seguida tinha que a procurar no teclado do computador, exemplificando-se. De seguida, foi-lhe pedido para dizer, apontando, qual a letra que estava na folha, mas a criança, embora tenha olhado para a folha, começou a carregar aleatoriamente no teclado sem qualquer preocupação em seguir a ordem escrevendo «UUUUGGGFFFFFFFDFVVV». Dada a força com que carregava nas teclas a letra aparecia reproduzida várias vezes. Sentiu-se então necessidade de explicar novamente o exercício e de ajudar a criança a controlar o toque nas teclas e a procurar as letras no teclado. Na frase «EU GOSTO DO NINHO», a criança A foi capaz de encontrar e escrever sozinha «TO» e «DO», para além disso conseguiu escrever as letras «U», «N» e «O» sem ajuda. Inicialmente a criança carregava nas teclas com força mas, durante o desenrolar do exercício, essa força diminuiu, conseguindo que a letra apenas fosse escrita uma vez.

O exercício que se seguiu foi a gravação da frase «Eu gostei do ninho» por parte da criança. Uma vez que a criança não dizia nenhuma das palavras de forma perceptível deu-se o exercício de repetição. Após a repetição pausada de cada palavra e de seguida da frase (exercício repetido três vezes) a criança A conseguiu dizer: «Eu gotei niio» (Anexo nº9).

Na gravação da frase pôde-se compreender perfeitamente a palavra «Eu». A palavra «gotei» foi pronunciada de forma muito próxima do correcto, podendo-se dizer que quando se insistiu na repetição correcta das palavras com a criança A ela conseguiu pronunciar de forma perceptível algumas palavras.

Após a publicação do livro (duas semanas após a elaboração dos desenhos e das gravações) na internet na livraria *Universal Design for Learning Book Builder*, as crianças tiveram a possibilidade de o visualizar, revendo os seus desenhos e ouvindo as suas vozes (<http://bookbuilder.cast.org/view.php?op=view&book=26982&page=1>). A atitude das crianças durante a visualização foi de «risos», contudo faziam silêncio quando se ouvia a leitura da frase. As crianças reconheceram as suas vozes e os seus desenhos bem como os dos colegas. Quando apareceu o trabalho da criança A ela apontou para a projecção e disse: «É eu». Sendo-lhe perguntado o que estava escrito por baixo do desenho a criança respondeu «Eu goo niio», o que se supõe que a realização de todo este trabalho, que envolveu a visita, o desenho, a gravação e escrita da frase, tenha sido significativo para a criança tanto a nível da memorização, como da dicção e dos primeiros passos ao nível da escrita no computador que também contribuíram para o desenvolvimento da motricidade fina com o controlo do tocar nas teclas.

Este foi um trabalho que estará sempre presente, podendo ser consultado e trabalhado por crianças além fronteiras, bem como pelas próprias crianças de forma a verem uma evolução das suas competências, contribuindo para «que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos» (*in* Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997:18).

Os registos áudio desempenharam um papel fulcral para que a estagiária pudesse (re)pensar as estratégias para com a criança A, ouvindo e analisando várias vezes as gravações na procura de uma avaliação mais consciente e justa da evolução da criança A. No entanto, seria importante um acompanhamento sistemático e um seguimento com esta criança no que se refere à estratégia adoptada de forma a que a mesma conseguisse avançar nas suas aprendizagens considerando-se que o desenvolvimento da fala é essencial para a comunicação e expressão desta criança, bem como para o seu desenvolvimento integral.

## 5.2.2 ANÁLISE DE DUAS INTERVENÇÕES NO 1º CICLO

### **Simulação de um telejornal/reportagem**

Na intervenção que decorreu nos dias 08, 09 e 10 de Novembro houve a preocupação de que as crianças, com oito anos de idade, desenvolvessem a compreensão e expressão oral. Esta preocupação surgiu essencialmente por dois motivos. Um dos motivos está relacionado com o pressuposto de que a nossa língua é um instrumento básico de acesso a todos os saberes e sem o seu domínio, no plano oral e no da escrita, os outros saberes não são adequadamente representados (Castanho, 1993, 2002; Programas de Português do Ensino Básico, 2009). Por outro lado, esta preocupação surgiu devido à análise de alguns registos (Anexo nº10) onde se podem verificar dificuldades: ao nível da elaboração de frases completas, na conjugação dos verbos, na articulação de palavras, na organização de ideias.

De forma a trabalhar estas dificuldades, a estagiária pensou em actividades em que para além da exploração da competência da oralidade fosse possível trabalhar os conteúdos, sendo uma dessas actividades a simulação de um telejornal (Anexo nº11).

Nesta actividade que envolveu toda a turma, optou-se por garantir um registo áudio e vídeo para que os alunos e alunas se pudessem escutar de forma a comparar e avaliar a comunicação oral e corporal.

Embora a expressão oral seja facilmente explorada, foi necessário pensar em actividades nas quais as crianças desenvolveriam esta competência conscientemente e com o conhecimento de que estariam a ser avaliadas. Indo ao encontro do referido, Cassany (sd:3 e 4) menciona que «la oralidad, debe ocupar un lugar importante dentro del aula. Desarrollar el hablar como una macrodestreza, implica que el profesorado sistematice actividades periódicas (nunca aisladas) que respondan a una cuidada preparación y que posibiliten que durante el proceso de aprendizaje, el estudiantado se convierta en hablante pertinente, claro, seguro en lo que dice y consciente de su propio discurso», dando conta, tanto professor/a como alunos/as, do que se pretende trabalhar e desenvolver de forma consciente.

Com este conhecimento as crianças sabem qual o rigor que devem ter quando comunicam oralmente. Esta necessidade surgiu porque a comunicação oral, numa sala de aula, é constante; no entanto nem sempre o/a professor/a no dia-a-dia é rigoroso com a construção frásica ao nível oral, privilegiando a participação e intervenção do aluno relativamente ao assunto que se está a tratar, descuidando-se das exigências que a nossa língua requer. A exigência do rigor por parte do professor está presente nas recomendações sobre o português como língua de conhecimento da Conferência Internacional do Ensino do

Português (2007) onde se pode ler que é importante «sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem».

Esta actividade permitiu que as crianças desenvolvessem a competência da expressão oral, imaginando-se em diferentes situações com exigências diferentes ao nível oral e comportamental com a vantagem de se poderem visualizar e observar momentos ou dias após a simulação. É de salientar que a actividade (simulação de um telejornal) envolveu toda a turma com papéis e funções diversas: uma apresentadora de telejornal, uma comentadora, um convidado, duas jornalistas do exterior (uma em Ponta Delgada e outra na Ribeira Grande), seis pessoas entrevistadas na rua (três na Ribeira Grande e três em Ponta Delgada), dois especialistas (um para apresentar o sistema reprodutor masculino e outro para o sistema reprodutor feminino), um operador de câmara e cinco funcionários/as para a organização do espaço. Na actividade referida as crianças tiveram que mobilizar saberes e capacidades de adaptação às exigências que os diferentes papéis exigiam recriando assim uma situação do real. Para a realização desta actividade os alunos tiveram que recuperar conhecimentos de conteúdos já explorados, bem como de conhecimentos adquiridos através de modelos observados, principalmente, via televisão.

Na preparação dessa reportagem as crianças tiveram que seleccionar expressões ou ideias mais importantes de um texto; compreender a intenção da sua intervenção; organizar e estruturar as diferentes partes que o trabalho envolvia (mudanças de espaços, intervenientes); preparar o discurso antevendo o que iria ocorrer e reter a informação para posterior utilização.

Nessa actividade as crianças sentiram também necessidade de mobilizar conhecimentos relativamente a questões relacionadas com: a taxa actual da natalidade explicando quais os factores que levam a que as pessoas tenham um menor número de filhos; possíveis medidas para que a taxa de natalidade possa aumentar; as consequências da baixa natalidade; o sistema reprodutor masculino e feminino; a postura e a expressão oral próprias de situações formais e informais.

Com a tipologia de trabalho referida a função da estagiária foi somente orientar a actividade, proporcionando que em grande grupo as crianças se ajudassem mutuamente e se organizassem de forma a desenvolver o trabalho sugerido. Em todo esse processo, desde a

preparação à realização e visualização da reportagem, as crianças foram os elementos centrais, construtoras e avaliadoras das suas competências.

Todo o trabalho, desenvolvido pela turma, foi gravado tendo como objectivo a sua posterior visualização, permitindo que as crianças avançassem para um trabalho de análise crítica.

Com o registo vídeo do trabalho desenvolvido foi possível a visualização, pelas crianças, do telejornal recuperando-se assim um trabalho já realizado com a reprodução rigorosa de falas, movimentos, postura, empenho, entre outros aspectos.

A visualização permitiu que as crianças fizessem uma auto e hetero-avaliação (Anexo nº12) com uma maior consciência e com base em situações específicas, que poderiam já ter sido esquecidas, podendo-se contrapor opiniões fundamentadas com base no vídeo como poderemos verificar com os registos que se seguem:

A criança K (assumindo o papel de entrevistadora em Ponta Delgada) disse sobre a sua prestação que deveria ter pedido desculpa quando se enganou ao colocar a pergunta à entrevistada e que deveria ter agradecido no final da entrevista aos entrevistados. A criança L (assumindo o papel de entrevistadora na Ribeira Grande) no início da visualização da filmagem colocou as mãos na cabeça e disse «uiiii». Quando questionada sobre o seu comportamento disse que estava nervosa e que por isso se tinha enganado durante as perguntas.

A criança H (relativamente ao seu papel de apresentadora) achou que teve uma boa prestação pois fez a apresentação do telejornal utilizando termos adequados: «Bom dia Portugal, eu sou a apresentadora desta manhã. Agora vamos conhecer os convidados deste dia...», cumprimentou os telespectadores e os convidados, olhou para a câmara, apresentou os diferentes espaços onde estavam os diferentes intervenientes, dando-lhes a palavra e agradecendo as diferentes intervenções e encerrou o telejornal dizendo: «E estas foram as notícias desta manhã, obrigada e até amanhã».

A criança B (fez o papel de entrevistada) mencionou ter falado alto e sem enganos e sem dificuldade na palavra «nascimentos».

A criança C (representou o papel de entrevistada na rua) mencionou que quando disse «umhh, umhh» pretendia mostrar que estava a pensar na resposta pois como ia na rua e foi apanhada de surpresa tinha que pensar bem na resposta. Referiu ter dado uma resposta completa: «Eu acho que as pessoas querem ter filhos para aumentarem a família».

A criança F mencionou: «Eu devia ter começado a frase assim: na minha opinião o governo, e depois continuava porque assim é que a frase ficava completa».

A criança G (apresentou o sistema reprodutor feminino) disse que devia ter pedido desculpa quando se enganou, mas que corrigiu «os espermatozóides fecundem o óvulo, fecundam, só um é que fecunda».

A criança I disse: «foi fácil, queria ter dito mais coisas mas no momento não me lembrei».

A criança N (desempenhou o papel de convidada) refere que deveria ter cumprimentado os colegas da mesa e os telespectadores, deveria ter começado por apresentar primeiro a notícia que ia ler, referiu ainda que deveria ter lido mais alto.

A criança P (executou o papel de comentadora) mencionou que deveria ter cumprimentado os telespectadores e os colegas da mesa e a jornalista. Mencionou ainda que deveria ter feito mais movimentos com as mãos enquanto falava e que deveria ter falado mais sobre o assunto.

Dessa forma, foram discutidos aspectos como a postura e os termos utilizados numa comunicação mais informal e a exigência da comunicação em situações mais formais. Foram observadas e discutidas posturas, como, por exemplo, manter a coluna direita, cruzar os braços, olhar para a câmara, gesticular enquanto se fala. Foram igualmente discutidos termos próprios de situações formais como: o cumprimento do público e dos convidados, o agradecimento a uma intervenção ou colaboração, o pedido de desculpa aquando de um engano. Para além destes aspectos foram ainda discutidos outros como a colocação de voz, a articulação das palavras, a preparação para o trabalho, os cuidados a se terem com a câmara de filmar para que a imagem apareça direita, os comportamentos aceites em situações formais e informais, os termos de uma comunicação mais espontânea, entre outros.

Analisando as apreciações que as crianças fizeram sobre a sua prestação, consideramos que, na sua maioria, as crianças, através da filmagem, identificaram lacunas que cometeram e que são importantes aquando da expressão oral bem como no seu dia-a-dia (cumprimentar as pessoas, gesticular enquanto se fala, olhar para quem se fala, pedir desculpa quando nos enganamos, elaborar frases completas, articular bem as palavras, falar num tom perceptível). Lacunas que, uma vez identificadas pelas próprias crianças, levam a supor que as essas crianças têm consciência das mesmas, que as reconhecem e que estão sensibilizadas para as mesmas, podendo assim contrariá-las.

O facto de as crianças se auto-avaliarem e identificarem aspectos positivos e aspectos a melhorar levam à suposição de que houve conhecimentos que foram mobilizados ou identificados conscientemente e com a percepção de que em determinadas situações são necessários e muito importantes.

Acreditamos que a actividade em questão proporcionou a mobilização de conceitos e conhecimentos prévios e uma posterior reorganização e assimilação de nova informação num quadro conceptual já existente (Castanho, 2002; Taba, 1966 *apud* JOYCE e WEIL, 1986). Esta actividade conduziu a criança a mobilizar conhecimentos sobre a postura, as maneiras e o vocabulário que devem ser utilizados numa determinada situação mais formal.

Dessa forma, o/a aluno/a desenvolveu e mobilizou competências de forma consciente e mais autónoma ao invés de ser um elementar receptor passivo e «memorístico», acreditando na promoção duma aprendizagem cooperativa, construtiva e significativa, onde a base assentou em conhecimentos resultantes de aprendizagens já realizadas e estáveis (Ausubel, 1963 *apud* JOYCE e WEIL, 1986).

Uma vez que foram as próprias crianças a identificar as suas «falhas» ao nível do seu desempenho, acreditamos que esta experiência tenha sido significativa (as crianças pediram para voltar a fazer esta actividade). A nosso ver, seriam necessárias mais aulas para se verificar em que medida os conhecimentos demonstrados se mantiveram ou não. Os comentários tecidos pelas próprias crianças ao seu desempenho podem ter sido referidos apenas pelo facto de as crianças pressuporem aquilo que se «queria ouvir» e aquilo que sabem que é o correcto, contudo isso não significa que, numa situação que até poderia ser diferente, as crianças iriam ter em atenção aquilo que referiram.

Para que esta actividade pudesse ser ainda mais rica teria sido importante que as crianças voltassem a desenvolver o mesmo trabalho, mas com as alterações e sugestões que as mesmas apresentaram. Desta forma seria possível, posteriormente, ver a evolução do desempenho nos dois trabalhos. Seria importante dar continuidade a este modelo de registo e avaliar em que medida este tipo de trabalho contribui para o desenvolvimento da compreensão e expressão oral da criança, avaliando, assim, com rigor, o quanto a visualização da filmagem e as críticas tecidas pelos próprios alunos e alunas possam ter sido significativas para a aprendizagem das crianças.

Relativamente ao conteúdo poderíamos ter optado por outra forma de consolidação dos sistemas reprodutores femininos e masculinos. Tal poderia ter sido conseguido através de uma ficha em suporte de papel. Consideramos, porém, que se deve variar as actividades de

consolidação dos conhecimentos. Para além disso, a realização de uma ficha individual não permitiria a interacção, a envolvência conjunta, a partilha, a ajuda e a colaboração de toda a turma. Com a realização de uma ficha seria possível a análise da parte escrita mas a expressão oral ficaria por observar, ficando sem elementos para responder e avaliar a competência proposta a trabalhar: a compreensão e expressão oral.

Após a intervenção notou-se a correcção e o rigor na comunicação oral, como se pode verificar nos registos que se seguem: à questão «Qual é a palavra que se repete mais vezes no texto e quantas vezes se repete?» a criança C respondeu: «A palavra que se repete mais vezes no texto é natalidade e aparece cinco vezes no texto»; Quando questionada a turma sobre o significado da frase: «Portugal, com os portugueses de hoje, vai ter tendência a desaparecer», a criança J respondeu: «Eu penso que o autor da frase quer dizer que se os portugueses continuarem a diminuir os nascimentos, deixam de nascer bebés, e Portugal pode desaparecer».

Se o exercício de rigor com a construção frásica não fosse realizado, os/as alunos/as provavelmente iriam continuar a formar frases incompletas, por vezes pouco explicativas e compreensíveis com o desrespeito de regras gramaticais, levando à perda da mensagem que as mesmas querem transmitir. A exigência do rigor, por parte do professor, está presente nas recomendações sobre o português como língua de conhecimento da Conferência Internacional do Ensino do Português (2007) onde se pode ler que é importante «sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem».

Na actividade em questão pode-se verificar a facilidade com que as TIC podem ser trabalhadas de forma transversal, diversificando-se metodologias, estratégias e actividades de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de competências, como indicado na Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo (2004:17).

### **WebQuest**

Nos dias 22, 23 e 24 de Novembro de 2010 pretendeu-se que a turma desenvolvesse a expressão escrita. Para tal, as actividades propostas procuraram ir ao encontro do desenvolvimento dessa competência, que se tem revelado primordial no 1º ciclo. Segundo o documento *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa* (2008), as dificuldades dos alunos ao nível da expressão escrita traduzem-se numa escassa variedade vocabular; erros de

construção morfosintáctica; dificuldade na organização do texto em parágrafos; ausência de progressão temática. É fundamental que se trabalhe, desde os primeiros níveis de ensino, tais lacunas com a promoção de actividades que contribuam para que os/as alunos/as desenvolvam as competências necessárias ao exercício de escrita, tornando-os/as capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade» (Barbeiro e Pereira, 2007:5).

Assim, no âmbito da área de Estudo do Meio, para se trabalhar o conteúdo «ar e sol» as crianças avançaram com uma proposta de trabalho orientada por uma *WebQuest* (<http://ar-sol.weebly.com>), promovendo-se assim o ensino da escrita «também em articulação com a da produção de textos nas outras áreas disciplinares» (Barbeiro e Pereira, 2007:12). Para além disso, a preferência por esta ferramenta recaiu na promoção do desenvolvimento, por parte dos/as alunos/as, de processos mentais mais autonomamente sem necessitar de um grande apoio por parte da estagiária, desenvolvendo assim ferramentas de procura do conhecimento, de síntese e de organização «respeitando a nova filosofia educacional, onde o aluno é responsável pelas suas aprendizagens, e o professor é apenas o gestor dos caminhos por onde o aluno percorre para atingir o conhecimento» (Junior e Coutinho, 2008:2). Uma maior autonomia que fará com que a criança sinta o seu contributo e responsabilidade na construção das suas aprendizagens. Para além disso, concordámos com a opção pela *WebQuest* uma vez que esta corresponde ao exemplo mais rico de actividades construtivistas *online* e permite o desenvolvimento do pensamento de nível elevado e aprendizagens significativas num ambiente cooperativo (Gomes, 2007:74).

Face ao exposto, ao planificar esta actividade, a estagiária estava convicta de que a mesma seria enriquecedora para o desenvolvimento das competências já referidas; contudo, no desenrolar da actividade foram verificadas algumas dificuldades por parte dos/as alunos/as que, de alguma forma, fizeram com que esta actividade não correspondesse às expectativas da estagiária.

Dado que, segundo o professor titular, era a primeira vez que a maioria das crianças tinha contacto com esta tipologia de trabalho, optou-se por uma apresentação da *WebQuest* à turma (Anexo nº7 - Fotografia nº3), onde foi explicada a ligação e relação entre os menus e o conteúdo dos mesmos. Foi ainda referido o propósito de tal actividade e o que se pretendia que desenvolvessem, atendendo às indicações dadas na *WebQuest*. A cada grupo foi atribuído um número, tendo sido dito aos alunos/as que cada grupo, mediante o seu número, apenas teria que procurar informação relativamente ao seu grupo de questões e nos sites identificados

pelo número do grupo. As estratégias adoptadas para a execução da tarefa, pelos grupos, resultaram na divisão de questões pelos elementos do grupo. Isto é, cada grupo tinha dois computadores, em cada computador encontravam-se entre dois a três alunos/as, cada dois alunos/as tinham a responsabilidade de responder a duas perguntas (Anexo nº7 - Fotografia nº4). O trabalho em grupo surgiu para que houvesse colaboração e inter-ajuda, facilitando, supostamente, a realização da tarefa.

Como se pode ler na *WebQuest*, uma das finalidades era que cada grupo, após a pesquisa, organizasse a informação recolhida, numa cartolina A2 que serviria de suporte para a apresentação do trabalho à turma. Esta necessidade de se trabalhar a organização de informação numa cartolina surgiu devido à observação de uma aula do par pedagógico onde a estagiária constatou que as crianças escreviam na cartolina como escreviam na folha do caderno diário (Anexo nº7 - Fotografia nº5), não havendo um adaptar do tamanho das letras para que pudessem ser lidas pelo «público» aquando da sua apresentação.

Assim, a estagiária levou um modelo de organização de informação numa cartolina (Anexo nº7 - Fotografia nº6), prosseguindo com a exploração do destaque que deverá ser dado à informação contida neste tipo de suporte mediante o seu propósito. Foi ainda explorado o tipo de informação que a cartolina deveria conter.

Quando os diferentes grupos avançaram para a pesquisa nas páginas de internet, indicadas na *WebQuest*, algumas questões e afirmação foram levantadas pelos grupos: «vamos ter que ler isto tudo?»; «mas temos que copiar tudo?»; «é para copiar o que está aqui escrito?»; apontando para as ligações: «aqui está a resposta à primeira pergunta, aqui para a segunda e aqui para a terceira?»; «eu não vou ler isto».

Entre os elementos do grupo também foram registados alguns comentários como: «Nós não vos vamos ajudar, agora estamos a responder às nossas»; «você é que tem que procurar a informação, não somos nós»; «não concordo com nada disso, não faço nada»; «ou estão todos calados ou não leio»; «quem é a primeira a ler?»; «lê muito baixo, não se percebe nada»; «não me ajudas nesta pergunta? Não sei porquê se és do meu grupo»; «se não concordam então não faço nada».

As questões levantadas aquando das pesquisas levam a supor que estas crianças têm algumas dificuldades na selecção e na procura de informação e que ainda necessitam muito do apoio do professor/a neste tipo de tarefas. No entanto, esta dificuldade também poderá ter surgido pelo número de páginas que cada grupo teve à disposição para procurar informação. Tendo em conta que era a primeira vez que a turma desenvolvia um trabalho desta ordem,

talvez tivesse sido mais adequado, nesta fase, ter-se colocado apenas um site para cada grupo para selecção de informação, dadas as competências dos/das alunas no que se refere à selecção e pesquisa de informação.

Analisando os comentários tecidos nos diferentes grupos e os registos de observação de um trabalho anterior realizado em grupo (Anexo nº13), pode-se inferir que estas crianças têm dificuldades em trabalhar por grupos, não se verificando inter-ajuda e colaboração.

Após quinze minutos de trabalho apenas um grupo tinha começado a resposta a uma das questões, o que faz supor dificuldades, por parte dos grupos, de gestão do tempo. Assim sendo, e mediante as discussões nos grupos relativamente ao papel de cada um no grupo, a estagiária sentiu a necessidade de dar por terminado o trabalho e de em grande turma, questionar cada grupo sobre as dificuldades sentidas. Nesse momento, os elementos do grupo «apontavam-se» uns aos outros por não terem avançado no trabalho (ou por não ajudar, ou por estar sempre a falar, ou por não concordar, ou por querer mexer no computador, ou por não dizer nada). Com isto, consideramos que a grande dificuldade em conseguirem obter mais e melhores resultados deste trabalho deveu-se, em grande parte, à dificuldade dos elementos do grupo se entenderem e delinarem estratégias de forma a conseguirem a colaboração de todos. Para além disso, notou-se alguma dificuldade em perceberem que num grupo não deverá existir individualismo («Nós não vos vamos ajudar, agora estamos a responder às nossas»), e que embora as tarefas possam estar divididas é necessário que todos colaborem, para além da sua tarefa, e que o produto final do trabalho em grupo tem de ser o resultado de um todo.

Após a discussão, foram dados mais dez minutos para a continuação do trabalho. De seguida, cada grupo procedeu à organização da informação nas cartolinas (Anexo nº7 - Fotografia nº7). Como se pode ver pelos trabalhos elaborados, o resultado ao nível do desenvolvimento das respostas é semelhante entre os grupos. Os quatro grupos apresentam a resposta apenas a uma das questões. A informação apresentada está muito incompleta e por vezes errada, podendo-se ver espelhado nas cartolinas o resultado das dificuldades já mencionadas. Relativamente à escrita, um dos grupos apresenta a frase sem indicar o sujeito iniciando-a pelo predicado; num outro grupo verifica-se a omissão dos artigos «o» e «os» nas frases; dois dos grupos apresentam acentos mal colocados (intolerâncias, fáz, ão); um dos grupos apresenta na frase três erros ortográficos (inportante, enssencial, prodoção). Relativamente ao tamanho da letra, nota-se nos quatro cartazes que houve uma tentativa de imprimir um tamanho maior na letra.

No que diz respeito ao título, verifica-se que, nos quatro grupos, o mesmo foi destacado relativamente ao restante texto; no entanto, em dois dos grupos esta saliência é bem perceptível pelo tamanho da letra. Ao nível da escrita, esta actividade pretendia ir ao encontro de algumas orientações do documento Programas de Português do Ensino Básico (2009:44, 45 e 46) onde alguns dos descritores de desempenho para a área da escrita para o 3º e 4º anos são: «utilizar técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar e transmitir a informação»; «elaborar um texto informativo-expositivo – relativo a uma experiência/observação, explicação de um fenómeno, uma viagem, desenvolvimento de um tema...»; «escrever diferentes textos mediante proposta do professor». Embora os resultados não fossem os esperados, as crianças experienciaram, através da actividade, a escrita como resultado de selecção, organização e transmissão de informação, segundo o desenvolvimento de um tema e mediante um determinado propósito, podendo sentir as dificuldades e os cuidados que o texto informativo requer.

Os objectivos com este trabalho ficaram aquém dos previstos, em parte devido à dificuldade de organização entre os elementos dos grupos. Contudo, surgiu a necessidade de se debater as questões relacionadas com os trabalhos em grupo, desejando que com esta conversa as crianças tenham ficado sensíveis ao propósito e às potencialidades dos trabalhos em grupo e à necessidade de se trabalhar em grupo na sociedade para um bem maior. Relativamente à *WebQuest* seria necessário reformulá-la, principalmente no que se refere aos recursos de forma a adequá-la às características e competências da turma.

## **6. ANÁLISE CRÍTICA AOS DOCUMENTOS DE REFLEXÃO SOLICITADOS APÓS AS INTERVENÇÕES**

Não obstante termos vindo a falar de documentos realizados durante a prática, ao longo deste trabalho, parece-nos da máxima importância referir outra exigência decorrente do estágio que muito contribuiu para o nosso crescimento profissional. Referimo-nos, mais concretamente, aos documentos que os/as estagiários/as tiveram de produzir após as intervenções quer no Pré-Escolar quer no 1º Ciclo.

Ao longo dos tempos, vários autores como Zeichner (1993); Sá-Chaves (1994, 2005); Schon (1995); Roldão (1999); Oliveira e Serrazina (2002); Day (2005); Linhares (2009) têm abordado a reflexão sobre o ensino como actividade de questionamento com sinceridade e visão crítica que permite problematizar a prática educativa de forma a encontrar o equilíbrio

entre a acção e o pensamento, como forma de regular e orientar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento profissional e a evolução dos alunos com consciência.

Pede-se então que o professor seja um prático reflexivo, com competências de análise das suas práticas, prevendo novas formas de acção, tendo por base a sua própria experiência ao invés de ter por base apenas a «experiência dos outros (mesmo de outros professores) que pode ser, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão» (Zeichner, 1993:17). Embora se concorde com o referido é de salientar que em situação de estágio e no início da carreira, o professor sente uma grande necessidade de se apoiar nas experiências dos outros, sendo estas um conforto e um exemplo para quem está a iniciar e um ponto de partida para que a partir das mesmas se façam reflexões que contribuam para o seu progresso profissional.

Esta acção em reflexão deve ser feita de forma persistente e cuidadosa principalmente quando se trata de verdades tidas como certas e absolutas «à luz dos motivos que [a] justificam e das consequências a que conduz» (Zeichner, 1993:18), implicando um exercício em consciência e rigoroso, com intuição emoção e paixão.

Perante tais referências, e porque aparentemente todo o ser humano reflecte, parece que a reflexão é uma acção simples. No entanto, no início do estágio sentiu-se o quão difícil é uma consciente e concreta reflexão.

Embora durante a formação a palavra reflexão tenha surgido como uma exigência ao/à formando/a, parecendo que assim ele/a desenvolve tal competência, sente-se que as práticas que estimulam a verdadeira reflexão e espírito crítico ficam aquém do que tal exercício requer. Isto porque a reflexão «não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (Zeichner, 1993:18)». É por isso importante que seja feita uma análise às reflexões elaboradas após a prática para que se possam analisar criticamente os fundamentos de algumas reflexões procurando-se perceber as dificuldades, limitações e a evolução sentidas, bem como os resultados que se podem colher de tais reflexões e que advêm de alguém que se encontra num processo inicial de um contínuo percurso de formação.

A reflexão após a intervenção é apenas um dos momentos em que o professor deve analisar o resultado obtido pela sua acção. Embora aqui se vá apenas proceder à análise sobre as reflexões realizadas após a prática durante o estágio, gostaríamos de garantir que outras reflexões foram feitas (antes e durante a prática) e que se assumiram como importantes para o desenvolvimento da estagiária e dos/as alunos/as.

Passando a analisar a primeira reflexão elaborada no Pré-Escolar, verificamos que a mesma se encontra muito centrada na acção da estagiária e no cumprimento ou não das actividades estipuladas na planificação:

«As actividades que estavam previstas na planificação foram todas realizadas durante a manhã (...)

A segunda intervenção decorreu na sua maioria de acordo com o que estava planificado (...)

A actividade da impressão da mão e do dedo foi um pouco alterada pois estava planificado a impressão e logo de seguida a colagem. No momento constatei que como estava planificado as crianças iam ficar muito tempo na actividade dirigida».

Contudo, verifica-se ainda a referência a resultados de algumas actividades com algumas pistas de reformulação:

«A música que foi explorada, utilizando o computador, funcionou bem. As crianças circundaram o computador mostrando interesse pelo mesmo; contudo no momento da dança da música aos pares, o computador deveria estar desligado pois algumas crianças ficaram a olhar para a imagem (vídeo) do computador desligando-se dos gestos que deveriam fazer ao mesmo tempo que o colega. Desta forma, e para uma próxima vez penso que para a parte em que as crianças têm que se focar no que estão a fazer o melhor é desligar o computador e serem só as crianças a cantar ou então utilizar um recurso apenas com som e sem imagem como um rádio.

(...)

As lengalengas e canções foram elaboradas em papel de tamanho A4. Este tamanho é o melhor para se arquivar; no entanto, não é o melhor para ser visualizado por todas as crianças. Assim numa próxima intervenção será utilizado um suporte para segurar a folha, o que permitirá a libertação das mãos e a Lengalenga ou canção será apresentada numa folha de tamanho superior ao A4».

Analisando a reflexão respeitante à actividade dos gestos, parece haver alguma contradição no referido. Isto porque é dito que a utilização do computador «funcionou bem» mas de seguida é mencionado que o computador foi motivo de distração do objectivo principal e que era a gesticulação da canção. Relativamente à pista de reformulação, a mesma parece esgotar-se, apenas, numa rápida e elementar solução, pouco questionada e com pouca preocupação em responder ao interesse identificado nas crianças relativamente ao computador e ao «poder» da imagem, sendo proposta uma solução que aparentemente terminaria com o que na actividade despoletou o interesse da criança: o computador e a imagem. Nesta reflexão é assim visível o pouco questionamento e visão crítica parecendo-se adoptar uma resolução mais fácil e imediata centrada no mais «confortável» para a estagiária indo contra ao que se espera do sujeito reflexivo que quando «confrontado com a resolução de uma tarefa, examina com cuidado a informação, planifica, ponderando várias alternativas (Dias, 2009:32).

Desejava-se que nesta reflexão fossem apresentadas pistas de reformulação mais centradas na criança, no sentido de se permitir que as crianças pudessem explorar o computador e visualizar o vídeo com a coreografia da música entre outras possibilidades, mas nunca indo de encontro ao desejo de aprendizagem da criança.

Embora esta reflexão seja ainda superficial e sem referências específicas das crianças, suscitou, ainda que de forma muito ténue, alterações e chamadas de atenção para uma próxima intervenção, as quais foram tidas em conta na seguinte intervenção, como se pode ver na segunda reflexão realizada:

«Nesta intervenção, e devido à última reflexão, utilizei uma cartolina para mostrar a letra da nova canção às crianças e pude verificar que funcionou muito melhor. As crianças visualizaram melhor a letra e as imagens. O facto de a cartolina estar colocada no cavalete permiti-me gesticular a letra da canção. O cavalete foi um suporte igualmente importante para colocar o Big Book e que terá muita utilização nas próximas intervenções». (...)

«Todas as crianças revelaram entusiasmo e cuidado estético na realização das prendas para o pai» (...)

(...) «Esta foi uma actividade que as crianças gostaram, principalmente quando puderam ouvir a reprodução da sua voz».

Esta reflexão dá conta de algumas pistas indicadas na reflexão anterior parecendo haver alguma sensibilidade para a reformulação, se não mais, dos materiais tendo em conta o bem das crianças. No entanto, ainda se mantém a centralidade na acção da estagiária (permitted-me gesticular). Verifica-se uma generalidade nas afirmações (todas; as crianças) e que revelam certezas absolutas sem justificação, (já identificadas, anteriormente, como «perigosas» por Zeichner) com confirmações que deveriam aparecer como inferências segundo dados precisos e concretos e que deveriam aparecer descritos para que, dessa forma, fossem passíveis de análise e que permitissem o levantamento de hipóteses e o questionamento de tais afirmações.

A reflexão apresentada diz muito pouco a quem lê, não permitindo fazer, através de tais registos, uma metareflexão capaz de orientar uma acção futura pela subjectividade que apresenta. A subjectividade apresenta as suas próprias fragilidades «e é importante que, também sobre elas, se exerça uma forte consciência crítica, não permitindo em seu nome, atropelos simplistas a outros modos explicativos cuja coerência não deva ser ingenuamente questionada» (Sá-Chaves, 1994:37). Contudo, a reflexão apresentada é passível de despoletar o espírito crítico relativamente à própria limitação da reflexão efectuada.

Para além do já referido manteve-se a falta de espírito crítico e a falta de preocupação em questionar alguns dados relevantes: «principalmente quando puderam ouvir a reprodução da sua voz». Não se verificou uma reflexão sobre a utilidade da informação recolhida. Teria sido importante ter-se «agarrado» na reacção das crianças à reprodução da sua voz e terem-se colocado uma série de questões aludidas por (Roldão, 1999:106) e que servem a qualquer reflexão: «Porquê? Como sei? Em que encontro os sinais? Que me permite afirmar isto? Que mudou na aprendizagem pretendida? E com que âmbito? E que mudará se eu agir profissionalmente de outro modo?» Como poderei mobilizar esta informação?

A procura das respostas a tais questões levaria ao início de uma investigação-acção que poderia se ter tornado numa mudança da acção importante da estagiária, podendo assim levar a mesma a compreender a importância de se focar na criança e nos resultados que a mesma revela como essenciais para a mudança e evolução. Este envolvimento poderia proporcionar um conhecimento mais profundo, flexível e complexo, que possibilitaria aperfeiçoar as estratégias de resolução do problema, isto com uma prática organizada e sistemática de reflexão na e sobre a sua acção e não produto de uma prática pontual e esporádica (Sá-Chaves, 1994).

Numa atitude de investigação acção, num processo de avaliação contínua entre as teorias defendidas e as teorias em uso e os contextos nas quais ocorrem, os professores serão capazes de aumentar a sua confiança, o seu conhecimento do ensino, dos contextos e de si próprios como professores, contribuindo assim para a consciencialização das suas teorias (Oliveira e Serrazina, 2002:35).

Analisando uma terceira e quarta reflexão, ainda se verificam comentários muito semelhantes aos já indicados anteriormente (que não estão reproduzidos abaixo); no entanto, já se encontra uma necessidade da formanda em se centrar em determinadas crianças:

«Nesta sala há, principalmente, uma criança sobre a qual tenho debruçado mais a minha atenção enquanto observadora, nunca descurando a observação das restantes crianças. A criança X apresenta dificuldades principalmente ao nível da motricidade fina e da expressão oral. A expressão oral é, na minha opinião, a dificuldade que mais impede esta criança de se encontrar ao nível das restantes crianças da sua idade. Durante esta semana pude estar mais tempo com a criança X e constatar que se pronunciarmos as palavras e as soletrarmos, esta criança consegue repeti-las numa forma perceptível. Pude verificar este resultado, nesta semana aquando da gravação da frase para o livro e num dos momentos de reflexão em que fiquei, no final do dia com a criança em questão.

É de salientar que esta criança gosta de participar nas actividades e não se retrai quando lhe é pedido para repetir determinadas palavras, demonstrando interesse em aprender. Acredito, pelo referido anteriormente, que se a criança X fosse mais estimulada e acompanhada na articulação correcta das palavras, esta conseguiria progredir em pouco tempo no sentido de pronunciar algumas palavras numa forma mais perceptível. Assim é da minha intenção acompanhar mais a criança X durante as minhas intervenções e estimulá-la, levando-a a repetir as palavras de forma a pronunciá-las de modo mais perceptível. Contudo, esta tarefa é dificultada pelo facto de, muitas vezes, não conseguir perceber as palavras que a criança em questão refere. Assim sendo, este trabalho terá que ser feito através da exploração de palavras referentes a imagens ou a objectos concretos, nas diversas situações que surjam ao longo do dia» (terceira reflexão).

«Nestas duas intervenções e continuando numa observação mais intensiva em relação à criança X pude constatar que ela sabe as cores primárias e algumas secundárias. Assim sendo foi-me possível trabalhar com ela uma melhor dicção no que se refere ao nome das cores. Nestes dois dias senti que a criança X estava mais triste e mais impaciente, sentindo necessidade de mexer em tudo com pouca atenção às indicações que lhe eram dadas principalmente em relação à construção da prenda da mãe e à utilização do livro de grandes dimensões. Ao nível da escrita a criança X quando copiou a frase para a mãe não fez nenhuma letra, apenas desenhou círculos. Mostrou algumas atitudes de carência afectiva procurando o meu colo e colocando-se «por baixo» da minha bata. A criança X já está sinalizada e neste momento está a ser feita a avaliação por uma especialista.

A criança Y levanta algumas preocupações ao nível das relações; no entanto, parece-me que neste momento está mais envolvido com as outras crianças. Na intervenção do par pedagógico e nestes dois dias da minha intervenção verifiquei que frequentou e interagiu com as outras crianças no canto da casa e na garagem, talvez isto se deva ao facto desta criança não estar a faltar tanto» (quarta reflexão).

Os excertos das reflexões transcritos revelam a centralidade em duas crianças com a identificação de dificuldades mais específicas. No entanto, ainda não se encontram transcrições das acções das crianças de forma a poderem ser comprovadas ou averiguadas as afirmações tecidas de forma a dar a informação do que suscitou tais afirmações como: «mais triste e impaciente», «com pouca atenção». Já se verifica o cuidado, por vezes, em garantir a subjectividade («talvez», «parece-me», «é na minha opinião»), relativamente às generalizações estas ainda aparecem («em tudo», «constatar que se pronunciarmos as palavras e as soletrarmos, esta criança consegue repeti-las numa forma perceptível») sem um levantamento das seguintes questões: tudo o quê?, que palavras?, Como sei? Além do precedente exposto foram apontadas algumas dificuldades referentes às duas crianças e possíveis formas de agir. Em relação à criança Y é apresentada uma possível explicação para a preocupação levantada (talvez isto se deva).

Parece assim, já se notar uma evolução relativamente às primeiras reflexões encontrando-se marcas do que se pretende de uma reflexão com um esforço em «ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades» (Schon, 1995:82).

Teria sido interessante verificar a possível evolução das próximas reflexões para que se percebesse de que forma essas reflexões teriam a sua influência na prática, o que não foi possível devido ao findar do estágio no Pré-Escolar.

As transcrições das reflexões realizadas no Pré-Escolar demonstram o quanto o exercício de reflexão pode ser complexo e difícil para quem se encontra numa fase muito inicial da prática educativa. Assim, encontramos no pensamento de Day (2005:57) algumas limitações à capacidade de reflectir, entre as quais «por limitaciones de la situación (p. ej., sobrecarga de trabajo, innovación), personales (p. ej., fase de desarrollo, nivel de conocimientos o destreza) y bienestar emocional (p. ej., confianza en sí mismo, estima, respuesta a las críticas negativas)», e que, neste caso, podem dar origem a reflexões como as que anteriormente foram analisadas. Identificamos as limitações pessoais ligadas à fase de desenvolvimento, conhecimento e destreza como as que mais facilmente se reconhecem em alguém que se encontra em estágio.

Espera-se que as reflexões elaboradas no Pré-Escolar tenham contribuído para um nível diferente no que concerne à profundidade e questionamento das análises efectuadas à

prática no estágio referente ao 1º Ciclo. Importa, para tal, passar a analisar uma de duas das reflexões elaboradas no 1º Ciclo de forma a procurar perceber em que medida houve efectivamente ou não uma evolução. Prosseguir-se-á com a transcrição de algumas partes da reflexão realizada:

«Durante esta intervenção tive a oportunidade de pôr os alunos a realizar exercícios de pré-leitura. Fizeram parte deste exercício de pré-leitura etapas que alguns autores consideram fundamentais para que a criança desenvolva ferramentas que lhe possibilitem retirar informação contida num texto de forma estratégica e eficaz: prevendo, relacionando, seleccionando, sintetizando, clarificando e questionando a informação obtida (Sim-Sim, 2007).

Nesta mesma linha de pensamento, Silva *et al.* (2010:70) refere que todo este exercício, desde a exploração do título e da imagem e de diferentes leituras, antes da leitura final levará a criança a ter confiança nela própria e na sua leitura e a analisar «diferentes dimensões do texto, que vai para além da mera leitura para localizar informação explícita». Na antecipação do assunto do texto pude constatar os diversos conhecimentos que as crianças possuíam sobre, neste caso, a alimentação, o que em muito contribuiu para que rapidamente compreendessem a informação essencial do texto.

(...)

A actividade de leitura a pares teve como objectivo uma preparação para uma leitura de algumas crianças para a turma, bem como a inter-ajuda na supressão de dificuldades para uma posterior leitura fluente, ou seja, com precisão, rapidez e expressividade. A rapidez implica o «reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase (e do texto)» (Sim-Sim, 2007:9).

Na maioria dos grupos esta estratégia pareceu-me funcionar; no entanto, existiu um grupo cujo resultado não foi o esperado (criança A e criança B). Esta estratégia pode não ter resultado com este par porque ambas as crianças têm dificuldades na leitura, embora as dificuldades (junção de letras, articulação das palavras, fluência na leitura, rapidez) da criança A sejam mais notórias que as da criança B (clareza e fluência). Durante a leitura da criança A apercebi-me que a criança B não corrigiu o colega. A criança B na realização de um questionário sobre as actividades revelou ter problemas de visão, situação que pode condicionar a leitura. Num momento posterior de diálogo (20/10/2010) a criança B confirmou a sua dificuldade em visualizar determinadas imagens ou textos, referindo já ter sido aconselhada pelo oftalmologista para usar óculos.

(...) pretendo dar continuidade a este exercício de pré-leitura. A continuação desta actividade irá permitir avaliar mais solidamente o resultado da leitura a pares na evolução da leitura «em voz alta» das crianças.

Na próxima oportunidade de realização deste exercício irei certificar-me que a criança A e a criança B ficarão com crianças que revelam facilidade na leitura como por exemplo a criança C e D e que neste primeiro exercício revelaram ajudar o par a ultrapassar determinadas dificuldades na leitura de certas palavras.

Neste exercício pude, devido aos comentários dos colegas e pela audição da leitura em voz alta, verificar que as crianças A, B, E, F revelam dificuldades em ler com clareza e com rapidez um texto, sendo crianças que necessitam muito de ser trabalhados com exercícios de pré-leitura».

Dissecando esta reflexão podem-se destacar aspectos positivos da mesma e que revelam um exercício mais elaborado, centrado numa actividade, levando a uma análise mais focalizada, ao contrário das reflexões do Pré-Escolar que procuravam abranger diversas actividades mas de forma dispersa e superficial.

Um dos aspectos que nos parece positivo, e que ainda não se tinha constatado nas reflexões, é a apresentação de uma base teórica como suporte à selecção da actividade sobre a qual incidiu a reflexão. Um outro aspecto a salientar é a explicação, em linhas gerais, da

actividade em que recai a análise, o que permite ao leitor perceber o desenrolar da acção e os objectivos que se pretendiam alcançar, podendo assim tecer comentários e reflectir criticamente sobre o trabalho realizado.

Um aspecto já iniciado nas últimas reflexões do Pré-Escolar apontado como positivo e que se manteve na reflexão supracitada é a capacidade de se especificar tanto crianças como dificuldades das mesmas: «junção de letras, articulação das palavras, rapidez na leitura», procurando-se evitar as generalizações, indicando de seguida possibilidades de justificação para tais dificuldades, principalmente no que se refere à criança B; no entanto, o mesmo deveria ter sido feito para a criança A.

Nota-se uma preocupação em, a partir de tal reflexão, perspectivar a sua acção futura já com reformulações de forma a poder verificar e a colher dados. Esta preocupação vai ao encontro do significado de reflexão partilhado por Oliveira e Serrazina (2002:32) quando referem que a «ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções».

Com o que foi mencionado precedentemente, pode-se considerar que esta última reflexão apresentada fornece mais pormenor, o que resulta num maior e mais confiante questionamento e num processo de acção mais credível, tornando-se mais saliente o principio de continuidade da prática e do processo formativo através da actividade reflexiva «reguladora e sistemática, deixando clara a sua natureza inacabada e a conseqüente possibilidade de desenvolvimento, (...) como um processo constante ao longo da vida» (Sá-Chaves, 2005:8). No entanto, consideramos que deveriam ser levantadas mais possibilidades de resolução para um determinado problema.

Relativamente aos dados recolhidos, tem-se notado uma maior consistência mas os mesmos ainda devem ser mais elaborados. A fragilidade dos dados recolhidos revela-se também um factor condicionante à reflexão e que podem estar relacionados com a inexperiência de quem observa.

Verifica-se uma linha evolutiva desde as reflexões durante o Pré-Escolar até às do 1º Ciclo, resultando num exercício já construtivo com o desenvolvimento do pensamento consciente sobre o que aconteceu, com base no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos.

Seria uma mais valia, uma vez que a acção e reflexão do/a professor/a é influenciada pelas suas crenças e experiências de forma até mesmo inconsciente, que a reflexão sobre as suas práticas fosse partilhada e discutida em grupo ou a pares, num espírito aberto a críticas de forma a que diferentes perspectivas pudessem resultar numa maior confiança e em benefício tanto para professores/as como para alunos/as, procurando-se um crescimento individual e colectivo e um papel activo e importante no desenvolvimento do currículo e das reformas educacionais. Com o desenvolvimento de práticas reflexivas «para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão» (Zeichner, 1993:21 e 22).

Apesar da reflexão se revelar um exercício complexo e de rigor, o que requer tempo, é importante que o(a) professor(a) não desanime nas primeiras reflexões, pois é normal iniciar-se num patamar mais simples partindo-se para níveis mais profundos de reflexão considerando-se «o quê» «o porquê» e «o como» como base educacional e moral. O/a professor/a estagiário/a depara-se com determinadas situações que não lhe permitem chegar a grandes resultados segundo as suas reflexões o que se pode revelar num sentimento de desencorajamento e de dúvida relativamente à reflexão. Korthagen (2009:50 e 51) aborda esta questão quando apresenta alguns benefícios que advêm da reflexão; no entanto, não os deixa de acompanhar por um conjunto de «ses». Um dos benefícios aponta uma estrutura introduzida de forma gradual. Isto é, sem experiências de ensino suficientes e sem experiências de reflexão sobre essas experiências, é imprudente exigir-se imediatamente resultados podendo originar uma resistência por parte dos estudantes em relação à reflexão. Um outro benefício diz respeito à reflexão segundo uma estrutura sistemática e explícita, o que nem sempre é possível no estágio.

Tendo em conta que o estágio é delimitado a um determinado tempo e que é com e nesse tempo que o/a estagiário/a tem que desenvolver ao máximo as suas potencialidades de forma a crescer e a aprender, consideramos que durante esse tempo deu-se um progresso ao nível da reflexão, concordando que ainda há um longo caminho a percorrer. Durante essa caminhada, a reflexão acrescentará algo valioso à acção e ao crescimento também do/a professor/a.

**CAPÍTULO II**

---

**ESTUDO E OUTRAS INTERVENÇÕES NA ÁREA DAS TIC**

## 7. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No início deste capítulo apresentaremos uma perspectiva teórica onde serão abordadas questões alusivas ao uso das tecnologias no nosso sistema de ensino, segundo as perspectivas de alguns teóricos e estudos já realizados nesta área. Na primeira parte que se segue falar-se-á em TIC; no entanto, o último ponto abordará apenas questões relacionadas com um recurso que se inclui nas tecnologias: o computador. Nesse ponto e no seguinte procurar-se-á mostrar de que forma pode ser utilizado o computador na aplicação de estratégias e ferramentas no desenvolvimento de competências dos/as alunos/as, mais especificamente na produção de textos escritos.

### 7.1 As TIC em contexto educativo

Acredita-se que as tecnologias, quando devidamente utilizadas, desempenham um papel facilitador no processo de ensino e aprendizagem, aumentam o interesse e melhoram o desempenho do aluno na escola. Mencionando vários autores (Machado, Barreto, Barret, Earl:sd.), Jorge (2008:29) afirma que com o uso das tecnologias talvez «o aluno mude a sua forma de ver a escola e os professores e passe a recordar a escola não como um local de passagem mas como um local onde participou activamente deixando o seu testemunho, o seu rasto e a sua marca», tendo desempenhado um papel activo na construção do seu próprio conhecimento e da sua formação respondendo assim ao que se pretende no processo de uma verdadeira aprendizagem.

Numa relação saudável e proveitosa entre a tecnologia e as estruturas educativas, as TIC podem contribuir positivamente para alterar a estrutura escolar e curricular ao nível das repercussões organizativas, da relação com os conteúdos e da metodologia, proporcionando uma nova relação com o saber e um novo tipo de interacção do professor com os alunos.

No documento resultante da V Conferência dos Ministros da Educação Europeus, datado de 2001, podem-se ler os argumentos a favor da integração das TIC na escola. Os argumentos dizem respeito à necessidade de se formar o aluno, com justiça e igualdade de oportunidades no acesso às TIC, para a vida activa, tendo em conta que o mundo laboral está cada vez mais dependente das TIC. Nesses mesmos argumentos estão igualmente contempladas as novas maneiras de se promover, através das TIC, as relações pedagógicas entre os alunos, professores e encarregados de educação bem como as mais-valias que as TIC oferecem no ensino de alunos com necessidades educativas especiais. Igualmente a favor apresentam-se as novas possibilidades que as TIC promovem de compreender o mundo,

especialmente o científico, com recurso aos programas de simulação possibilitando a troca de saberes e experiências com outros alunos, com comunidades científicas, etc. (in NetProf)

Um dos equipamentos mais utilizados no progresso da sociedade ao nível das TIC é, sem dúvida, o computador. Advogam os estudiosos que quem não tiver competências computacionais, na tão divulgada era digital, poderá não conseguir acompanhar as exigências da sociedade, correndo o risco de exclusão social. É comumente aceite designar-se as pessoas que se revelam incapazes de manipular as novas tecnologias de info-analfabetos (Viveiros, 2005:15) ou info-excluídos. Assim sendo, pretende-se que a sociedade em geral desenvolva competências capazes de utilizar as tecnologias.

Para se construir verdadeiramente uma sociedade onde impere o conhecimento e se garanta a integração e participação de todos os cidadãos, há que criar, nas escolas, condições imprescindíveis ao novo modelo de progresso, com vista à implementação de valores e princípios de modernidade e solidariedade. Estas condições passam necessariamente por um «reforço de equipamento, de formação de quadros a todos os níveis e [pel]a criação de serviços e conteúdos multimédia de qualidade» (Mesquita, 2002:116).

Recorde-se, a propósito, que, para que surtam efeitos, é necessário ainda muito trabalho e um longo caminho a percorrer pois «todo o instrumento novo e poderoso só é utilizado com desenvoltura e naturalidade ao fim de um processo de apropriação mais ou menos prolongado. No caso das TIC, este processo envolve duas facetas: a tecnológica e a pedagógica» (Ponte e Serrazina, 1998:10), duas dimensões a ter conta nas novas práticas de leccionação.

Para a implementação das TIC, e apostando nestas como uma mais-valia, o Ministério da Educação tem vindo a desenvolver medidas e programas numa tentativa de promoção das TIC, nas escolas, para que estas possam acompanhar as transformações da sociedade. O Projecto MINERVA; o Programa Nónio - Século XXI; o Programa Internet@EB1; o Projecto Magalhães; o Programa de Informatização Educativa Escolas Digitais, são exemplos de projectos que investiram no apetrechar das escolas com equipamentos informáticos, na formação, na criação de software educativo, no facilitar do acesso à internet na escola. O programa Internet@EB1 e o projecto Magalhães surgiram para responder a necessidades do 1º ciclo. Na verdade estes esforços são reconhecidos; no entanto, nem sempre foram suficientes para responder aos obstáculos que se lhe sobrepuseram (Ponte, 1994 *apud* VIVEIROS, 2005 e PONTE, OLIVEIRA, SILVA, E REIS, 2006).

Ao nível da região Açores, com o intuito de conceber e disponibilizar um conjunto de

estruturas tecnológicas de suporte informático, foi criado o Programa de Informatização Educativa Escolas Digitais, ao abrigo do Despacho nº 58/2006 de 17 de Janeiro (II Série), para minimizar os efeitos nefastos da insularidade.

Tal programa pretendia atingir os seguintes objectivos: melhorar a acessibilidade às Tecnologias de Informação e Comunicação; permitir uma utilização mais generalizada das Tecnologias de Informação e Comunicação; promover a Sociedade da Informação e do Conhecimento; ultrapassar as assimetrias e dificuldades resultantes da situação de ultra periferia e de descontinuidade territorial regional; facilitar o acesso à Internet em ambiente educativo; inovar ao nível do processo ensino-aprendizagem pela introdução activa das TIC e da Internet na sala de aula; reforçar o parque informático das escolas da Região; criar o acesso móvel à rede; Incentivar a literacia digital; combater a info-exclusão; mobilizar os docentes na criação de ambientes educativos inovadores e interactivos, com recurso à utilização das novas ferramentas informáticas; possibilitar a comunicação através de correio electrónico, imagens e voz; implementar sistemas de gestão e de correspondência informatizados; divulgar a ilha e a Região (*in* Governo dos Açores).

Em 2009, segundo a secretária regional da Educação e Formação, continuou-se a reforçar o investimento nas TIC, «cada vez mais imprescindíveis para o acesso ao conhecimento e à aproximação dos açorianos ao mundo» (Azoresdigital, 2009).

Também o projecto InfoNetMóvel surgiu para divulgar as novas tecnologias. O autocarro equipado com computadores e diverso material audiovisual envolveu um investimento por parte da Direcção Regional da Ciência e Tecnologia e do Programa Regional de Acções Inovadoras (PRAI). Este projecto permitiu complementar os Espaços TIC, locais de acesso público gratuito e distribuídos por todos os concelhos da Região e também que as populações isoladas tivessem acesso facilitado aos recursos tecnológicos (*in* Direcção Regional da Ciência e Tecnologia, 2008).

## **7.2 Obstáculos para a integração das TIC nas escolas**

Actualmente, ainda nos deparamos com diferentes condicionantes em diferentes níveis que não permitem uma verdadeira integração e implementação das TIC na generalidade das escolas ao serviço do ensino. Num estudo realizado da responsabilidade do Programa Nónio-Século XXI em 2002, os maiores obstáculos na escola para a integração das TIC eram a falta de: meios técnicos (computadores/sala, etc.), recursos humanos, formação específica para a

integração das TIC junto dos alunos, motivação dos professores e *software* e recursos digitais apropriados.

Sobre o mesmo assunto, Moreira, Loureiro e Marques (2005:2) fazem uma análise a diferentes obstáculos, criando para isso diferentes níveis que, por sua vez, se subdividem em diferentes categorias. Poder-se-á notar que os obstáculos referidos pelo estudo indicado anteriormente aparecem novamente com estes autores.

Os níveis que apresentam são: Sistema Educativo, Institucional e Pessoal (criando duas vertentes: Pessoal Professores e Pessoal Alunos). Ao nível do Sistema Educativo, consideram duas categorias de obstáculos: Corpo Docente (apontando como exemplo a falta de estabilidade do corpo docente) e Currículo (mencionando a extensão e conteúdos desajustados ou dificuldade em se integrar as TIC no currículo). Relativamente ao *item* Institucional, são definidas três categorias de obstáculos: Económicos (como gastos com a obtenção e manutenção de equipamento), Equipamento (deficiência e falta de infra-estruturas), e Logística-Gestão (apontando para a disposição dos espaços, das turmas e dos horários, o acesso aos equipamentos, a organização de grupos de apoio às actividades relacionadas com as TIC, bem como de apoio aos professores).

No que diz respeito ao nível Pessoal Professores, considera três grandes categorias: Formação (falta de conhecimentos e competências dos professores para integrar as TIC no currículo), Atitudes (sentimento dos professores quanto à necessidade de inovar as práticas pedagógicas também devido à ausência de evidências do valor educacional da utilização das TIC) e Gestão (dificuldades de integração curricular e falta de fontes de informação).

Relativamente ao nível Pessoal Alunos, os autores em apreço definiram três categorias de obstáculos: Barreiras Linguísticas, Autonomia e Conhecimentos.

Vários estudos têm revelado que a grande parte dos professores, quando questionada sobre os obstáculos ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, refere como principais impedimentos a falta de recursos e de formação. Feita a análise dos projectos e programas (MINERVA, NÓNIO - Século XXI, Internet na escola e Magalhães) constata-se que as iniciativas do Ministério pretendiam dar resposta a estes obstáculos que os professores indicam (recursos e à formação).

Também de acordo com falta de equipamento e formação, Mesquita (2002:73) acrescenta a falta de «software educativo adequado e a falta de envolvência dos docentes na sua concepção, uma alfabetização informática ainda muito deficitária», bem como pouca motivação e resistências à mudança e à inovação dos agentes da comunidade educativa.

Para além dos obstáculos mencionados anteriormente, Gonçalves (2002:173) acrescenta causas de índole social, ao alertar para a possibilidade de existência de desequilíbrios no acesso às TIC, devido, nomeadamente, à interioridade ou à insularidade.

Paiva (2002:48), tendo por base o trabalho desenvolvido por Lawson e Comber, considera que o problema da inclusão das TIC, para além do professor, depende de três factores: «da existência de coordenadores de TIC na Escola e do seu papel; da atitude da gestão das escolas face à prioridade dada às TIC em detrimento de outras áreas e, finalmente, da infra-estrutura informática da própria escola».

No Diário da República, 1.<sup>a</sup> série, N.º 180 de 18 de Setembro de 2007 podem-se ler as medidas lançadas pelo Plano Tecnológico da Educação, do Ministério da Educação para colmatar até 2010 os principais obstáculos no que se refere a infra-estruturas e acessos, nomeadamente: a falta de computadores, impressoras, videoprojectores e quadros interactivos, e o seu mau estado em muitas situações; a fraca acessibilidade aos equipamentos por parte de alunos, docentes e não docentes; o acesso à Internet apenas para alguns computadores, com velocidades reduzidas e abrangendo somente determinadas áreas dos estabelecimentos de ensino.

Sendo que se verifica uma insistência em se apontar como principais obstáculos à integração das TIC nas escolas os equipamentos e a formação é importante que se faça uma análise ao que determinados estudos e autores referem sobre o assunto.

### **7.2.1 RECURSOS/EQUIPAMENTOS TIC NAS ESCOLAS**

Como já foi referido anteriormente, o apetrechamento com equipamentos nas escolas são uma das condições primeiras e primordiais para a utilização das TIC na escola. A nível nacional, os dados dizem que, com o Programa Nónio foram abrangidas 750 escolas tendo em conta que a rede do ensino público do pré-escolar ao secundário era composta em 1997/98 (ano do arranque do projecto) por 14 083 escolas (Nónio XXI, 1999), verificando-se que o projecto apenas atendeu a 5% das escolas. O que nos leva a supor que em muitas escolas o equipamento informático e multimédia em 2000 era ainda inexistente ou insuficiente.

O inquérito feito em 2000 pelo Ministério da Educação (e ao qual apenas responderam 31,8% das escolas do 1º ciclo e 44% dos restantes ciclos) anunciou que somente 36% das escolas do 1º ciclo afirmaram possuir equipamentos informáticos, por sua vez 91% das escolas dos restantes ciclos declararam possuir equipamentos. No que se refere ao número de alunos/as por computador, o *ratio* ronda os 56 alunos por computador nas escolas do 1º ciclo e 23 alunos nas escolas dos restantes ciclos.

As metas que o Plano Tecnológico da Educação se propôs atingir para o período de 2007 a 2010 foram:

«O rácio de dois alunos por computador com ligação à Internet em 2010; garantir em todas as escolas o acesso à Internet em banda larga de alta velocidade de pelo menos 48 Mbps em 2010; assegurar que, em 2010, docentes e alunos utilizam TIC em pelo menos 25 % das aulas; massificar a utilização de meios de comunicação electrónicos, disponibilizando endereços de correio electrónico a 100 % de alunos e docentes já em 2010; assegurar que, em 2010, 90 % dos docentes vêm as suas competências TIC certificadas; certificar 50 % dos alunos em TIC até 2010» (*in* Diário da República, 1.ª série - N.º 180-18 de Setembro de 2007). Com estes dados e comparando os valores atingidos em 2000, no que se refere ao número de alunos por computador, com as metas propostas para 2010 parece ser uma grande aposta quanto à eficiência da internet e ao aumento do número de computadores nas escolas.

Segundo o Diário da República supramencionado, o estudo de diagnóstico do Ministério da Educação sobre a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal concluiu que os rácios de equipamentos por aluno e por sala são muito reduzidos e grande parte dos equipamentos tem antiguidade superior a três anos. É necessário reforçar e actualizar o parque informático na maioria das escolas portuguesas, aumentar a velocidade de ligação à Internet e construir redes de área local estruturadas e eficientes. As TIC necessitam de ser plena e transversalmente integradas nos processos de ensino e de aprendizagem, o que implica desenvolver uma estratégia coerente para a disponibilização de conteúdos educativos digitais e para a oferta de formação e de certificação de competências TIC dos professores e as escolas necessitam de um modelo adequado de digitalização de processos que garanta a eficiência da gestão escolar.

Os objectivos apresentados pelo Plano Tecnológico para impulsionar a utilização de tecnologia no processo de ensino, equipando todas as escolas de um número ajustado de computadores, de impressoras, de videoprojectores e de quadros interactivos são: atingir o rácio de dois alunos por computador em 2010; assegurar que nenhuma escola apresenta um rácio de alunos por computador superior a cinco; assegurar um videoprojector em todas as salas de aula; assegurar um quadro interactivo em cada três salas de aula; assegurar a renovação dos equipamentos, garantindo que a proporção de equipamentos com antiguidade superior a três anos não ultrapasse 20%; assegurar a disponibilização de computadores e de impressoras para utilização livre na escola, atingindo um rácio de cinco alunos por cada computador de acesso livre e de três professores por cada computador de acesso livre (*in*

Diário da Republica). Segundo a secretária regional da Educação e Formação dos Açores, o objectivo de apresentar um rácio de alunos por computador não superior a cinco foi alcançado em 2009 (Azoresdigital, 2009) na região Açores.

Segundo o Governo Regional dos Açores, em 2009 foram aprovados doze projectos para Escolas Básicas Integradas, ao abrigo da Medida 07.1.2, para aquisição de equipamentos e de software na área das tecnologias da informação e comunicação e em 2010 foram equipadas mais de 50 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico com quadros interactivos, projectores multimédia e software, material de ponta beneficiando um universo de cerca de 6.300 alunos. A aquisição dos equipamentos contemplou a necessária formação dos docentes (Governo dos Açores, 2010).

### **7.2.2 A FORMAÇÃO DOS DOCENTES EM TIC**

A formação inicial de professores, não sendo elevada em nenhum domínio, é manifestamente insuficiente no que se refere, por exemplo, aos programas de estatística, bases de dados, navegação na Internet e utilização do correio electrónico o que se pode vir mais tarde a reflectir na sua prática profissional (Ponte, Oliveira e Varandas (2001).

Afirmando-se novamente as vantagens da formação e a urgência das mesmas para a integração das TIC no ensino, Paiva (2002:48) tendo por base o parecer nº 2/98 do Conselho Nacional de Educação, sobre a sociedade de informação afirma que «a preparação dos professores para o uso apropriado das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no processo pedagógico assume assim a maior importância e urgência. Importa eliminar o paradoxo de o grupo profissional responsável pela preparação da juventude de hoje para o século XXI resistir à tecnologia do mesmo século. Tal resulta, em grande parte, de não terem os professores recebido o treino adequado para integrar estas tecnologias no ensino».

A secretária Regional da Educação e Formação dos Açores, afirmou, em Abril de 2010, que seria assegurada a formação para os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico no sentido de os dotar das competências necessárias para o melhor proveito dos equipamentos informáticos. A governanta dos Açores, acreditando na aposta nos anos iniciais de formação como fundamental para se assegurar um percurso educativo consistente, disse que a aquisição de 1800 licenças individuais para aceder à plataforma digital de ensino assistido, designada de Recursos Interactivos para a Educação nos Açores, constitui «um valioso instrumento de trabalho tanto para professores como para alunos» (Gabinete de Apoio à Comunicação Social, 2010).

Embora as Orientações para o Pré-escolar e o Programa do Ensino Básico contemplem as TIC, continua-se a verificar lacunas ao nível da formação dos futuros profissionais nesta área, o que não faz qualquer sentido quando o próprio Ministério de Educação entende que o professor competente «utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação» (decreto lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, parte III, alínea e) do ponto 2).

No documento do Ministério de Educação intitulado «*Estratégias para a acção As TIC na Educação*»<sup>2</sup> é dado especial enfoque à valorização do novo perfil do docente como orientador das aprendizagens dos alunos com recurso às TIC tendo sido a formação contínua neste domínio considerada prioritária em termos de investimento.

A Direcção Regional da Educação e Formação Açores, ao nível da formação para professores de todos os níveis de ensino, apresentou para o ano lectivo de 2010/2011 formação em: utilização de Plataformas Educativas no Ensino e/ou e-Learning (Moodle); Potencialidades pedagógicas do Windows Live; Utilização Pedagógica dos Quadros Interactivos (Smartboard e Interwrite); Introdução à imagem, som e vídeo digital (Plano de Formação para o Pessoal Docente).

Parece ser do consenso geral que a formação docente tem de contemplar a preparação no domínio das TIC, pois desta dependerá a sua futura e real inclusão na sala de aula tendo em vista a promoção de um ensino-aprendizagem mais significativo, apropriado e dinâmico.

### **7.3 O computador na sala de aula**

A cultura vai-se criando e conservando. Neste momento o computador já faz parte da nossa cultura e como refere Medeiros (2009:65) «nos percursos das nossas vidas vamos sempre dinamizando e articulando mudança e identidade» procurando acompanhar também as mudanças da sociedade com atitudes e valores. A geração presente procura transmitir à geração seguinte esse legado. Contudo, a actividade criadora pressiona a actividade conservadora, e nem sempre os mais conservadores aceitam o inovador. Esta situação por vezes está também presente na educação; no entanto, cabe aos agentes da educação pensar o futuro e preparar as novas gerações. Com isto, percebemos que as novas

---

2

<http://anapet.no.sapo.pt/documentos/Estrat%20E9gias%20para%20a%20educa%20E7%20E3o%20co m%20as%20tic.pdf>

tecnologias, em particular o computador é um recurso já recebido pelas gerações antigas e que vai passar para as gerações seguintes e com o qual o ensino deve estar preparado para trabalhar e tirar proveito, não só do computador mas das novas tecnologias e preparar esta geração para outras tecnologias que se advinham.

Em Portugal, talvez pela situação económica do país, não nos parece que haja um investimento desenfreado de dispositivos para as escolas até porque em 2007 o Ministério da Educação lançou medidas para colmatar até 2010 obstáculos referentes às infra-estruturas e falta de materiais. Comparando com os Estados Unidos, as tecnologias nas escolas, principalmente no 1º Ciclo e no Pré-escolar, foram sendo integradas lentamente.

Relativamente à região Açores, na apresentação do Plano e Orçamento para 2010 na Assembleia Legislativa, a Secretária Regional da Educação e Formação realçou a significativa adesão dos alunos a iniciativas como e-escolinha para o 1 ciclo, mencionando que cerca de 90% das crianças dos diferentes ciclos têm o seu computador portátil - o Magalhães - metade dos quais foram entregues sem qualquer custo para os encarregados de educação (Azoresdigital, 2009). Relativamente à distribuição e aquisição do computador Magalhães, em Fevereiro de 2010, algumas limitações e problemas foram mencionados pela Secretaria Regional de Educação e Formação (Gabinete de Apoio à Comunicação Social, 2010) levando a que nem todas as crianças tivessem acesso ao mesmo.

A SREF anunciou em Abril de 2010 que no próximo ano lectivos, todos os edifícios do 1º Ciclo do Ensino Básico no arquipélago iriam dispor de computadores portáteis, no âmbito do projecto escolas digitais. Segundo Lina Mendes, as escolas, na região, têm vindo a ser equipadas todas com computadores, com quadros interactivos e com software educativo (Gabinete de apoio à comunicação social, 2010).

O recurso à tecnologia actual tem sido apontado como uma hipótese na procura de outras formas de ensino, na procura de uma escola que deixe de ser apenas artesanal, mas que acompanhe os avanços tecnológicos (Moderno, 1992). Contudo, os recursos e os meios tecnológicos por si só dizem muito pouco, dependendo essencialmente, para o ensino, da forma como os mesmos são integrados no currículo e na estratégia e metodologia com que são utilizados pedagogicamente de forma a que o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem seja harmonioso e que se reveja, verdadeiramente, em estratégias com objectivos para quem dele usufrui, podendo da sua utilização verem-se resultados, tanto do professor como do aluno - elemento central deste processo, com uma perfeita tomada de consciência do papel que estes meios devem cumprir no processo pedagógico.

É em função dos alunos e tendo em mente que esta geração de crianças já surge num mundo de imagens e de computadores e que as crianças do 1º Ciclo já possuem conhecimento e uma familiaridade com as mensagens audiovisuais superior a muitos adultos (Moderno, 1992) que se devem aproveitar estas apetências de forma a desenvolvê-las e torná-las como favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, é importante que se aceite a realidade presente, onde as exigências com as competências são cada vez mais reclamadas e que se revejam os processos de ensino de forma a que se encontrem ferramentas mais eficazes e mais motivadoras na procura de uma boa recepção, integração e compreensão pelos alunos, instigando o espírito crítico e de procura da informação. Não se pretende que os recursos TIC sejam utilizados como produtos já finalizados, mas que pelo contrário que promovam a iniciativa, a criação e o envolvimento activo do alunos, inserindo-se assim estes recursos «nos chamados métodos activos no ensino» (Moderno, 1992:83).

Segundo Sacristán «esa determinación de la práctica por parte de los materiales curriculares puede apreciarse como negativa si creemos que anula la capacidad de iniciativa de los profesores, pues puede convertir las tareas académicas en algo poco flexible y poco adaptado a las peculiaridades de los alumnos y a su contexto. Pero también puede utilizarse como una táctica de innovación de la práctica, como una oportunidad para incidir en la realidad, si se sabe aprovechar adecuadamente» (Sacristán, 1994:192).

Pretende-se então que os recursos TIC enquanto didácticos contribuam para despertar e prender a atenção; melhorar a retenção visual; favorecer a observação e a experimentação; facilitar a apreensão intuitiva e sugestiva de um tema; ajudar a melhorar e compreender as relações das partes com o todo; auxiliar a formar conceitos; melhorar a fixação e integração da aprendizagem; tornar o ensino mais objectivo e concreto, próximo da realidade; dar oportunidade de melhor análise e interpretação; fortalecer o espírito crítico (Correia, 1995:7).

A grande preocupação, já referida, detém-se com as metodologias que os professores(as) adoptam de forma a promoverem uma eficaz e correcta utilização das TIC, como por exemplo do computador. O computador pode constituir um novo meio de expressão, desenvolvendo a autoconfiança do aluno, estimulando e diversificando as suas actividades cognitivas, proporcionando-lhe um papel mais determinante no seu processo de construção do conhecimento. Nesta perspectiva, o aluno mantém-se como activo e construtor das suas aprendizagens e do conhecimento, assumindo o computador a função de apoiar e estimular as capacidades individuais.

No entanto, o uso do computador pelas metodologias tradicionais «em que o professor tem o papel de detentor do saber e todos os alunos ouvem e executam as tarefas uniformemente (Neitzel e Neitzel, 2010:84), provavelmente, não promoverá os propósitos anteriormente indicados, sendo apenas um recurso presente para o professor mas ao qual o aluno não terá acesso na escola.

Normalmente, o computador é tido pelas crianças com curiosidade, naturalidade e entusiasmo, atitudes que devem ser canalizadas para uma utilização devida de tal recurso fazendo uso da versatilidade de aplicações que oferece, podendo ser um dispositivo de «grande valor em muitas áreas de actividade» (Ponte, 1990:57) que deve ser orientado pela diversificação, descentralização, valorização e criatividade, sendo necessária uma reformulação dos processos de ensino. O computador deverá ser olhado como um recurso que permite que os alunos desenvolvam competências ao nível das TIC mas também como um recurso que deverá estar ao serviço das outras disciplinas devendo como tal o seu uso ser de carácter transversal e interdisciplinar.

Para que o computador possa ser utilizado com sucesso é necessário que a sua aplicação esteja enquadrada num projecto e num plano de aula bem elaborado com consciência dos possíveis problemas e dificuldades que podem surgir mas também dos objectivos e finalidades propostas a alcançar. Assim, o computador é mais um recurso à disposição do aluno e do professor, que pode criar novas dinâmicas de trabalho, mas que só dará os seus frutos se for devidamente utilizado.

Contrapondo o suprarreferido, Costa (2007:11) tendo por base Cuban, 2001; De Corte, 1996; Jonassen, 1998, 2000; Papert, 1994, 1997, 2000; Papert e Caperton, 1999; Salomon, 2002) refere que o que se verifica mais comumente é «um quase total desaproveitamento do “potencial” que o computador e as novas tecnologias de informação e comunicação encerram em termos de estimulação, desenvolvimento e suporte das competências de aprendizagem» não servindo os propósitos anteriormente referidos. Com isto, poder-se-á considerar que o sucesso no ensino não dependerá tanto dos meios utilizados, mas da forma como são utilizados em função do aluno, e que pode ser condicionado tanto pela escola como pelo professor bem como pelas condições em que a aprendizagem ocorre. Não esquecendo que como base para o desenvolvimento do aluno está o seu conhecimento e que de alguma forma ele o deverá expressar.

### 7.3.1 O COMPUTADOR NO PROCESSO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

O aluno para partilhar os seus saberes e trocar experiências fá-lo, na maioria das vezes, ou pela utilização da expressão oral ou da expressão escrita. Como tal, estas duas formas de expressão devem ser articuladas e valorizadas pelo professor e pela criança pois o seu domínio irá facilitar todo um conjunto de aprendizagens. Nesta ordem de ideias, Sim-Sim (1995:203) menciona que «[o] domínio da linguagem escrita aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e do crescimento cognitivo do sujeito-leitor». O Novo Programa de Português para o Ensino Básico (2009:6) acrescenta ainda que a nossa língua «é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados». O domínio da expressão oral e escrita é indispensável, para que o homem como ser social que é, possa comunicar com o outro.

É dever da escola preparar os alunos de forma proficiente tornando-os competentes e capazes de mobilizar as ferramentas necessárias à comunicação nas mais variadas situações.

O desenvolvimento da produção escrita envolve-se num processo complexo para o qual é necessário e urgente olhar-se para diferentes vertentes da escrita: a aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada, atendendo às diferentes tipologias textuais (Programas de Português do Ensino Básico:2009).

Ao professor cabe a tarefa de, durante o processo de produção de texto, ajudar os alunos a consciencializarem-se das suas dificuldades, ajudar na reflexão sobre o texto escrito e promover situações e recursos que ajudem no processo de escrita, pois a prática contribui para que o aluno progrida e tome consciência das suas dificuldades e da complexidade inerente à produção escrita.

Assim sendo, é importante que o aluno seja sujeito a produções textuais e orais diversificadas que promovam tanto o utilitário como o lúdico, passando pela ligação oralidade-escrita, e incluindo vários processos de análise, organização de ideias, revisão e a avaliação dessa produção. A planificação, a revisão e a avaliação são etapas que devem ser tidas em consideração quando se trabalha a escrita (Vilela, Duarte e Figueiredo 1995; Cassany 1999; Programas de Português do Ensino Básico, 2009).

Nesse trabalho de revisão e avaliação é importante que os alunos leiam e analisem as suas próprias produções, comentando-as para um desenvolvimento eficaz tanto da escrita como do

oral. «Aprende-se a escrever reescrevendo, parafraseando, transformando, reconstituindo, reconstruindo, inventando, enfim, criando textos, o que implica uma reflexão sobre o funcionamento da língua na sua dimensão textual» (Vilela *et al.*, 1995:254). Dessa forma, os alunos devem perspectivar a escrita como um processo dinâmico que tem início com a projecção de uma ideia prolongando-se e respeitando as diferentes fases até se figurar num todo escrito com coerência e sentido, envolvendo processos de estruturação, compreensão, organização e enunciação do raciocínio. Durante a produção é necessário que o aluno exerça nos diferentes níveis de ensino a pontuação, a acentuação, a sintaxe e a construção textual.

O recurso ao computador pode ser utilizado ao serviço da escrita como processo dinâmico que esta requer «através de uma valorização da revisão e da leitura-acção sobre a escrita. O texto tem, assim, sempre uma possibilidade de correcção imediata e mediata» (Belchior, Tfoi, Paulino, Correia, Silva, Camilo, Branco, Almeida, Fragoso, 1993:29).

O uso do processador de textos permite que o texto seja escrito, corrigido, melhorado, encorajando as crianças neste processo de escrita que se torna por vezes penoso, que pode ser encarada como castigo, quando a criança com a caneta e a folha é obrigada a escrever novamente o texto todo, já produzido, para que a folha não fique rasurada. O processador de texto permite as correcções sem que a criança necessite desse trabalho, por vezes, desencorajador. Com o uso do computador, o texto pode facilmente ser manipulado, encorajando as crianças a transformarem as suas ideias em palavras, podendo significar uma melhoria nas produções escritas das mesmas (Belchior *et al.*, 1993:16) como um processo e não como produto final.

Desta forma, a escrita passa a ser tida como um processo de criação com um primeiro esboço, em que as crianças são levadas a reflectir, a rever, a desenvolver e a reformular as suas ideias até à obtenção de um produto final do seu agrado (Belchior *et al.* 1993).

Também o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de Língua Portuguesa (sd.:22), considera relevante que para os objectivos do currículo de Língua Portuguesa sejam alcançados é essencial que todos os alunos participem, ao longo da educação básica, em situações educativas diversificadas, inovadoras e enriquecedoras, através de actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito. O Novo Programa de Português do 1º Ciclo (2009) acrescenta ainda que «[u]m espaço dedicado à escrita deverá estar equipado com materiais de apoio às actividades de escrita, onde o computador terá um lugar relevante.

De entre as ferramentas disponíveis no processador de texto, tanto o verificador ortográfico como o dicionário de sinónimos, entre outros, são recursos que podem apoiar o aluno na aprendizagem da língua, uma vez que são capazes de estimular «a autonomia e o espírito de investigação e proporcionam uma aprendizagem contextualizada e por descoberta das regras do funcionamento da língua» (Ramos, 1997:289). Espera-se então que a criança através do processador e das indicações dadas pelo mesmo seja capaz, de autonomamente, procurar compreender e corrigir o que o processador identifica como incorrecto no texto.

O computador é um recurso que permite conjugar o texto, o som e a imagem devendo possibilitar o desenvolvimento de capacidades expressivas da criança. «Para desenvolver a linguagem e a capacidade de comunicação, promovendo uma utilização afectiva e criativa das mesmas, os programas necessitam de ser flexíveis e passíveis de serem usados para uma variedade de propósitos» (Belchior *et al*, 1993:28). No ensino «o gravador objectiva a linguagem e todos os sons produzidos pelos alunos. Este ouve-se a si próprio, descobre o erro e esforça-se por imitar o som correcto. O audiovisual permite, assim, uma pedagogia autocrítica em certos casos, e uma pedagogia da audição e da correcção guiada, noutros casos» (Moderno, 1992:61). Neste sentido, a combinação dos diferentes modos de percepção levam a criança a ter um desempenho mais activo tendo em conta que a criança «não se contenta em receber passivamente a informação do mundo exterior que estimula os seus sentidos. Levada pelo seu desejo de saber e compreender, ela lança-se a explorar e a investigar por si mesma, esforçando-se por obter dos adultos os objectivos e os ensinamentos que pretende» (Moderno, 1992:86).

É ainda importante que a escola dê «ao material escrito um estatuto de especial relevo, não apenas no que diz respeito à sua quantidade e variedade, mas também no que toca à sua visibilidade, assumindo aqui uma importância fundamental os materiais expostos com o objectivo de informar e de divulgar» (Programas de Português do Ensino Básico, 2009:67) os trabalhos realizados pela criança numa atitude de valorização.

### **8. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Na sequência do enquadramento teórico realizado no início deste capítulo, explicitamos, de seguida, no nosso estudo algumas questões sobre as tecnologias ao serviço do ensino.

Desta forma, são apresentados os pressupostos que nortearam o desenvolvimento do estudo, apresentando e fundamentando as opções metodológicas, procurando-se esclarecer

alguns itens referentes à selecção dos participantes, à construção e utilização dos instrumentos de recolha de dados e tratamento dos mesmos.

Na análise e discussão, procurar-se-á relacionar os dados e confrontá-los com o quadro teórico em que eles se inscrevem.

### **8.1 O problema e objectivos**

Não constituindo a informática nenhuma área em específico dos níveis de ensino referidos neste relatório, a verdade é que, nos documentos oficiais, os responsáveis chamam a atenção dos/as educadores/as e docentes para a necessidade de trabalharem as tecnologias da informação.

Dados os níveis de iliteracia que o nosso país apresenta, é urgente criar estruturas para que todas as crianças tenham condições para o seu sucesso escolar. Se por literacia entendemos “o domínio da leitura, escrita, entre um conjunto de outros actos criativos ou analíticos associados ao conhecimento e competência numa particular área de desempenho” (Azevedo, 2007:19), numa sociedade onde as tecnologias abarcam actualmente quase todas as actividades, é de todo relevante fazer-se uma associação entre tecnologias e literacia. “Na verdade, a promoção da literacia implica mudanças na educação pré-escolar, escolar, e de adultos, na sua articulação e interacção à luz de um modelo de educação permanente, no sistema de formação profissional, mas também nos planos de desenvolvimento cultural, da produção e circulação das mensagens escritas, das estruturas produtivas e inserção socioprofissional dos recursos humanos” (Benavente *et al.*, 1996).

Assim, consideramos que as TIC e o computador podem contribuir para o sucesso educativo, incidindo o estudo na compreensão e integração de práticas associadas às TIC na aquisição de competências.

Dada a relevância desta problemática, em situação de prática pedagógica, foram desenvolvidas actividades que proporcionaram a aplicação das TIC de forma a verificar o impacto que estas têm no desenvolvimento de competências.

Partindo dos pressupostos anteriormente referidos definiram-se os seguintes objectivos, que orientaram o presente trabalho foram os seguintes:

1. Conhecer os equipamentos/material TIC existente numa escola do 1º ciclo.
2. Conhecer as práticas de integração das TIC na leccionação das aulas.
3. Identificar o uso dado ao material TIC em contexto de sala de aula.
4. Conhecer as concepções do pessoal docente sobre o papel das TIC no desenvolvimento de competências junto dos alunos.

5. Compreender de que modo o processamento de texto interfere no desenvolvimento de competências de escrita no 1º ciclo.
6. Explorar ferramentas existentes na Internet promotoras da escrita.

## **8.2 Participantes no estudo**

De acordo com a problemática do estudo e atendendo ao facto de que o presente estudo se desenvolveu durante o processo de estágio, todos os participantes estão relacionados com as escolas onde decorreram os estágios, situação que facilitou o estudo no que se refere à interacção e contacto com os participantes. Os sujeitos participantes podem ser divididos em três subconjuntos.

O primeiro refere-se a um grupo de professores/as e educadores/as de todas as escolas do Pré-Escolar e do 1º Ciclo pertencentes a uma Escola Básica Integrada de Ponta Delgada. Este subgrupo contribuiu para este estudo com o preenchimento de questionários.

O segundo é constituído por dezoito crianças de nove anos e que constituem a turma do 3º ano onde se desenvolveu o estágio. Este grupo produziu textos no papel e no computador. Com as produções textuais desenvolvidas, procurou-se fazer uma análise a alguns aspectos na escrita das crianças comparando os dois suportes.

O terceiro diz respeito ao professor titular da turma que cooperou nas diferentes fases do estudo, contribuindo também com o seu depoimento sob a forma de entrevista.

Durante o estudo procurou-se, com os diferentes intervenientes, desenvolver um trabalho com profissionalismo e responsabilidade, procurando respeitar a privacidade dos participantes.

## **8.3 Etapas do estudo**

Como em qualquer outra actividade, foi delineado um plano, caracterizado pela sua flexibilidade e possibilidade de reformulação sempre que necessário.

No início do estágio no 1º ciclo, fez-se um levantamento dos recursos TIC existentes na escola. Após essa recolha avançou-se para a observação de três práticas lectivas do professor titular do 3º ano (práticas observadas antes das intervenções por parte da estagiária) para se perceber de que forma as TIC faziam parte da sua prática lectiva. Dado que na escola do 1º ciclo, alguns documentos ainda se encontravam em (re)formulação, os mesmos só foram consultados no mês de Novembro. Os documentos consultados e analisados com o intuito de retirar informação referente ao uso das TIC foram o PEE, o PCE, o PAA e o PCT.

O estudo está organizado em duas fases. Numa primeira fase, foram aplicados os questionários aos/às educadores/as e professores/ as do 1º ciclo para uma recolha de um conjunto de concepções relacionadas com as práticas lectivas, o recurso às TIC e a formação.

Numa fase posterior (intervenções da estagiária de 10 de Novembro e 13 de Dezembro) os/as alunos/as da turma produziram dois textos, tendo sido um em suporte de papel e outro recorrendo ao processador de texto. Para isso, e dado o número não suficiente de computadores Magalhães optou-se por dividir a turma em dois grupos: um grupo produzia o texto no computador, enquanto que o outro escrevia em suporte de papel. À turma foram dados os títulos dos textos e dito que poderiam recorrer ao dicionário ou à consulta de outro material que tivessem junto deles e que pudessem servir de suporte à escrita, caso assim o entendessem. A estagiária definiu vinte minutos para a elaboração do texto, durante esse tempo não foram esclarecidas quaisquer dúvidas. No dia 10 de Novembro, pelas 14 horas e 30 minutos, os dois grupos, individualmente, produziram um texto segundo o título «A amizade». No dia 13 de Dezembro, a turma produziu um texto intitulado «O Natal», cujas directrizes e hora foram as mesmas utilizadas para as produções de Novembro. Neste dia os grupos que tinham escrito em suporte de papel passaram a escrever no processador de texto e vice-versa. Destas últimas produções foi seleccionado o texto que não apresentava erros ao nível ortográfico, ao nível da acentuação e pontuação para ser publicado na Internet recorrendo ao software da *ComCast Universal Design*, denominado *Book Builder* (<http://bookbuilder.cast.org/view.php?op=view&book=26980&page=1>). Todo o trabalho inerente à reprodução do texto no servidor foi da responsabilidade da aluna do 3º ano (escrever texto, colocar a voz e os desenhos). Aquando da apresentação do texto na internet, a turma revelou interesse em também terem os seus textos na internet. Desta forma, acordou-se que os mesmos, a pares, iriam produzir o livro da turma para ser publicado. Para tal, a pares, assumiram o compromisso de elaborar textos que seriam melhorados para que pudessem ser publicados.

No mês de Março procedemos à análise das planificações do professor titular da turma do 3º ano e à realização da entrevista, de forma a completar e a cruzar a informação até aí recolhida.

#### **8.4 Instrumentos de trabalho**

De forma a recolher diferentes tipos de dados, procedeu-se a uma selecção de instrumentos tendo em conta a sua adequação e pertinência segundo a informação que se pretendeu recolher. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), Bogdan e Biklen (1994) e Tuckman (2000) existem três grandes grupos de métodos de recolha de dados: a observação, o

inquérito por questionário ou por entrevista e a análise de documentos, que foram postos em acção neste estudo, para que posteriormente se possa proceder ao cruzamento e comparação dos dados. Passaremos, assim, a apresentar alguma fundamentação teórica na qual nos sustentamos para elaborar os instrumentos utilizados, procurando também explicar a forma de como os instrumentos foram aplicados.

Relativamente ao inquérito, segundo Carmo e Ferreira (1998), é utilizado para a recolha de dados com vista a responder a um determinado problema. Para se elaborar um inquérito podem ser utilizadas diferentes estratégias mediante o grau de liberdade que se pretende dar ao indivíduo inquirido. Na introdução do questionário encontra-se informação referente ao enquadramento e natureza do estudo, seguindo-se um pedido de cooperação com a garantia do anonimato dos respondentes.

Nos questionários elaborados, as perguntas foram, na sua maioria, «pré-codificadas, de tal forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhe são formalmente propostas» (Quivy e Campenhoudt, 1992:190), procurando-se assim respostas mais restritas e objectivas, facilitando a análise das mesmas.

Durante a elaboração do questionário, o mesmo foi entregue a três pessoas com o mesmo estatuto profissional dos respondentes, recolhendo-se a opinião sobre a clareza e compreensão do mesmo, de forma a «eliminar perguntas desnecessárias bem como formular perguntas mais relevantes» (Hill e Hill, 2000:78).

O questionário (Anexo nº14) foi dirigido a educadoras/es e professores/as do 1º ciclo com o objectivo de recolher concepções sobre a formação, os recursos e as práticas relacionadas com as TIC. Foram entregues, pessoalmente, pelas diferentes escolas, um total de 65 questionários sendo que desse total apenas foram devolvidos 49 questionários.

Reportando-nos agora à análise de documentos, é de salientar que a mesma surgiu como forma de complementar a informação obtida por outros métodos, procurando-se nos documentos como o PCT, o PEE, o PCE e o PAA, e nas planificações informações úteis para o estudo (Bell, 2002).

Esses documentos podem dar «acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica» (Bogdan e Biklen, 1994:180). Por vezes estes registos revelam informação acerca da pessoa que os elabora.

Os documentos consultados são referentes à escola onde decorreu o estágio no 1º ciclo. A análise aos documentos irá incidir sobre o enquadramento das TIC na escola, e nas práticas lectivas.

No que se refere à entrevista, esta caracteriza-se pelo contacto directo entre o entrevistador e o entrevistado, proporcionando-se um momento de recolha de informação onde o entrevistado expressa o seu entendimento de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências.

A entrevista aplicada foi semi-dirigida com questões abertas, que foram desenvolvidas à medida que a entrevista decorria. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:194), neste tipo de entrevista «geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado». Sendo a aplicação da entrevista para um tratamento qualitativo, procurou-se evitar perguntas que pudessem ser respondidas apenas com um simples sim ou não, para que, segundo Bogdan e Biklen (1994:135) se «obrigue» o entrevistado a desenvolver a resposta com pormenores e detalhes, fundamentais para o estudo.

Carmo e Ferreira (1998:133) apontam alguns aspectos a ter em consideração, antes, durante e depois, na aplicação da técnica da entrevista. Assim, referem que antes da entrevista, o entrevistador tem que definir o objectivo, construir o guia da entrevista, escolher os entrevistadores, preparar as pessoas para serem entrevistadas, marcar a hora, a data e o local e é necessário que os entrevistadores sejam preparados com formação técnica.

Sobre o depois da entrevista, é importante referir uma das fases também fundamental no processo: a transcrição da entrevista (Anexo nº15). Na transcrição da entrevista torna-se particularmente complicado «dar conta da pontuação que dá sentido aquilo que [se] ouviu» (Bogdan e Biklen, 1994:175) ou seja, não é fácil, depois de uma entrevista gravada, passar para o papel o que foi dito de forma a respeitar a pontuação para que não se altere o sentido do testemunho do entrevistado.

Tendo em conta a natureza deste estudo, a entrevista foi realizada para complementar a informação recolhida através das observações directas «em que o próprio investigador prossegue directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados» (Quivy e Campenhoudt, 1992:165) e da consulta de documentos relativos à escola do 1º Ciclo onde decorreu o estágio. Após a formulação de algumas questões para a entrevista, foi solicitada ao professor do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, a sua colaboração, tendo sido, de imediato, dado consentimento para a realização e gravação da entrevista. Com esta entrevista pretendeu-se «uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprim[iu] as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências» (Quivy e Campenhoudt, 1992:193).

Uma vez que a realização de um estudo pode seguir diferentes abordagens metodológicas, associadas a diferentes técnicas de análise de dados, optamos por recorrer tanto ao método qualitativo como ao quantitativo. Assim, de forma a tornar inteligível esta opção, passamos a apresentar uma breve referência a alguns fundamentos teóricos destes métodos.

O estudo qualitativo reúne as abordagens que utilizam dados expressos sob a forma de palavras e de onde se excluem os dados numéricos (Bogdan e Biklen, 1994), que por sua vez estão mais relacionados com os estudos quantitativos. A distinção entre o estudo qualitativo «é usualmente empregada a nível do método» (Carmo e Ferreira, 1998:175).

Nos métodos qualitativos, segundo Carmo e Ferreira (1998), Bogdan e Biklen (1994), Almeida e Freire (2000) e Gibbs (2007) o investigador tende a analisar a informação indutivamente. Isto é, não recolhem dados com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente. A teoria é desenvolvida segundo os dados obtidos e que estão inter-relacionados. Nesta análise procura-se compreender as perspectivas dos sujeitos do estudo. Para tal, o investigador deve evitar as suas próprias perspectivas e convicções.

O estudo qualitativo traduz-se pela descrição que deve primar pelo rigor e resultar directamente dos dados recolhidos. As técnicas mais recorrentes nos estudos qualitativos são a observação participante, a entrevista e a análise documental (Carmo e Ferreira, 1998). Nos estudos qualitativos, normalmente não se recorre ao uso de questionários, embora, se possa, casualmente, recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas (Bogdan e Biklen, 1994).

Por sua vez, a utilização de métodos quantitativos está essencialmente ligada à observação de fenómenos, à formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, ao controlo de variáveis, à verificação ou rejeição de hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística. «Os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos» (Carmo e Ferreira, 1998:175). Os dados quantitativos podem ser utilizados na investigação qualitativa sob a forma de estatística descritiva. Os dados estatísticos podem também servir como verificação para as ideias desenvolvidas durante ao estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

Embora os dois métodos assentem em pressupostos diferentes, autores como Reichardt e Cook (1986) citados por Carmo e Ferreira 1998:183), afirmam que «um investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e se a investigação o exigir poderá combinar a sua utilização». A utilização dos dois métodos pode

contribuir para um estudo mais “sólido” através da combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas (Carmo e Ferreira, 1998:183). Esta perspectiva é também defendida por Best (1982:133) ao considerar que «[c]omo cada tipo de instrumento de recogida de dados posee su propia desviación particular, es conveniente suplementar uno con otro para ejercer una acción en contra de las desviaciones, y dar origen a datos más adecuados». Também Bogdan e Biklen (1994:63) referem que segundo Cronback *et al.* (1980); Miles e Huberman (1984) e Reichardt e Cook (1974), pode-se utilizar conjuntamente as abordagens qualitativa e quantitativa.

### 8.5 Apresentação e discussão dos resultados

Após a recolha e tratamento de dados resultantes dos diferentes instrumentos, passaremos a analisá-los e a interpretá-los. No presente estudo, a análise de dados começou já durante o processo de recolha. Uma análise geral mas que permitiu, à medida que se foi avançando na recolha de dados, a tomada de decisões relativamente a novos métodos e necessidades de recolha de informação.

Optámos por organizar este ponto por objectivos, tentando dar a resposta aos mesmos com base nos diferentes instrumentos de trabalho utilizados. Para uma fácil percepção dos instrumentos que contribuíram para a resposta aos objectivos, apresentamos o Quadro nº7.

Quadro nº7 – Instrumentos de recolha de informação para cada objectivo

<b>Objectivos</b>	<b>Instrumentos utilizados</b>
1 - Conhecer os equipamentos TIC existentes na escola do 1º ciclo.	PCE, Regulamento Interno, Entrevista, Questionário (questões 13; 13.1; 18; 18.1)
2 - Conhecer as práticas de integração das TIC na leccionação das aulas.	Entrevista, PCT, Questionário (questões 19; 19.1; 9.4)
3 - Identificar o uso dado ao material TIC em contexto de sala de aula.	Entrevista, Planificações, PAA, PEE, PCE
4 - Conhecer as concepções do pessoal docente sobre o papel das TIC no desenvolvimento de competências junto dos alunos.	Entrevista, Questionário (Questões 11; 12.1; 12.2; 12.3; 12.4; 22; 22.1)
5 - Compreender de que modo o processamento de texto interfere no desenvolvimento de competências de escrita no 1º ciclo	Entrevista, produções textuais em suporte de papel e no computador
6 - Explorar ferramentas existentes na Internet promotoras da escrita.	Produções textuais no papel, produções textuais no computador, registos áudio, entrevista informal a algumas crianças.

#### **Objectivo 1 - Conhecer os equipamentos TIC existentes na escola do 1º ciclo.**

Na escola onde se desenrolou o estudo existem onze salas onde decorrem aulas. Em

todas as salas existe um computador e uma multifunções. Para além das salas de aula existe uma sala de informática equipada com doze computadores, um projector multimédia e um quadro interactivo, que pode ser utilizada mediante o horário estipulado no regulamento interno da escola

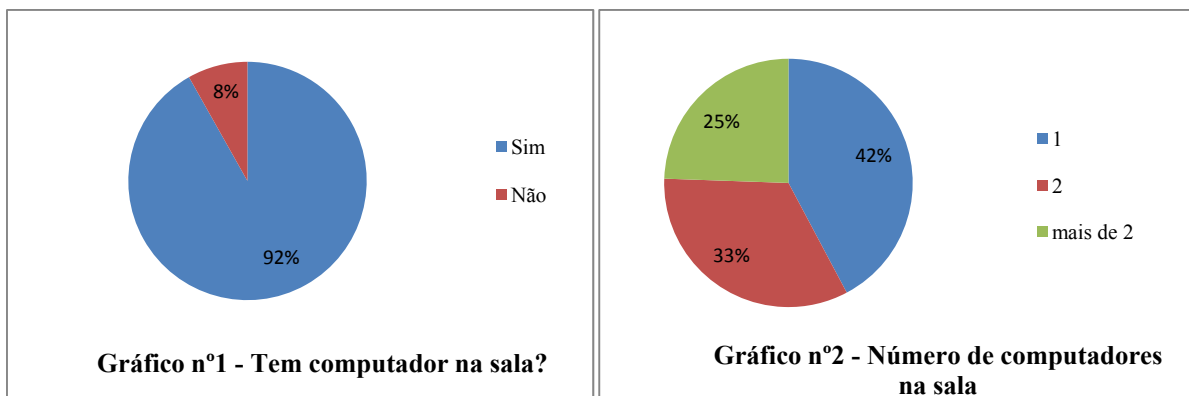
Segundo o PCE a escola onde se fez este levantamento tem 234 crianças, verificando-se, aproximadamente, a distribuição de dez crianças por computador. Este valor fica aquém das metas estimuladas até 2010 pelo Plano Tecnológico da Educação, relativamente ao rácio de alunos por computador.

Algum do material encontra-se guardado numa das salas de arrumos. Essa sala de arrumos contém um projector multimédia, um computador portátil, uma câmara de filmar e uma máquina fotográfica, recursos que podem ser requisitados por qualquer professor da escola. A reprografia apenas contém uma fotocopiadora.

Algum desse material foi referido pelo professor titular da turma do 3º ano onde decorreu o estágio quando lhe foi perguntado qual o equipamento TIC que utilizava: *«Os que a escola tem e os portáteis que os miúdos têm, neste caso os Magalhães (...). Portanto utilizo os portáteis, os Magalhães, utilizamos o computador da sala, utilizamos os computadores da sala de TIC que são 12, utilizamos o DataShow. O quadro digital, que neste caso é um Ibim, não está a ser muito utilizado porque os recursos, neste momento, a nível técnico não estão muito bons, mas dentro das possibilidades é o que se utiliza, a impressora».*

Do levantamento efectuado sobre as TIC existentes nas escolas e a utilização desses recursos, constata-se que todas as escolas estão equipadas com computadores. No entanto ainda um número significativo de inquiridas (71,43%) considera que o número de computadores é insuficiente não havendo nenhuma respondente que considere o número de computadores muito bom.

Especificando a questão da existência de computador(es) na sala de aula, o Gráfico nº1 mostra-nos que 92% das respondentes têm computador na sala de aula, mas ainda há professores/educadores cujas salas não estão equipadas com computadores (8%). No entanto, não tendo computador na sala de aula sabe-se que ele existe na escola. Uma análise de cruzamento de informação permite saber que todas as salas do 1º ciclo possuem computador e que a ausência desse recurso, segundo os resultados dos inquéritos, verifica-se nas salas do Pré-Escolar.



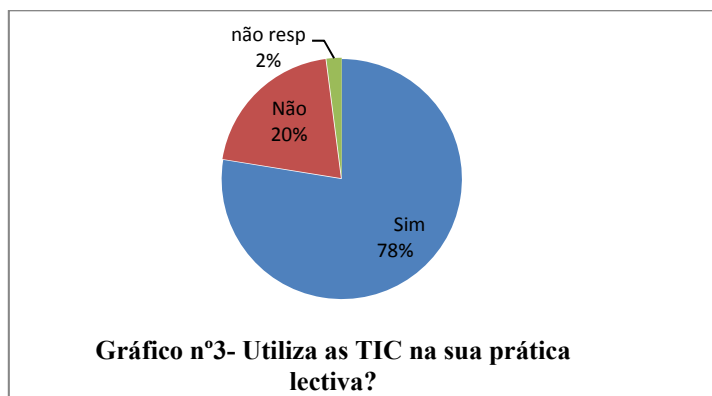
Das que têm computadores na sala de aula, 42% profissionais referem ter apenas um computador e 33% têm dois computadores. Um número ainda considerável, na nossa opinião, revela ter mais que dois computadores na sala de aula. Com a leitura destes gráficos é de referir que a distribuição de computadores pelas salas de aulas não é uniforme, ou seja há salas com mais de dois computadores, contudo há salas que não possuem qualquer computador.

**Objectivo 2 - Conhecer as práticas de integração das TIC na leccionação das aulas.**

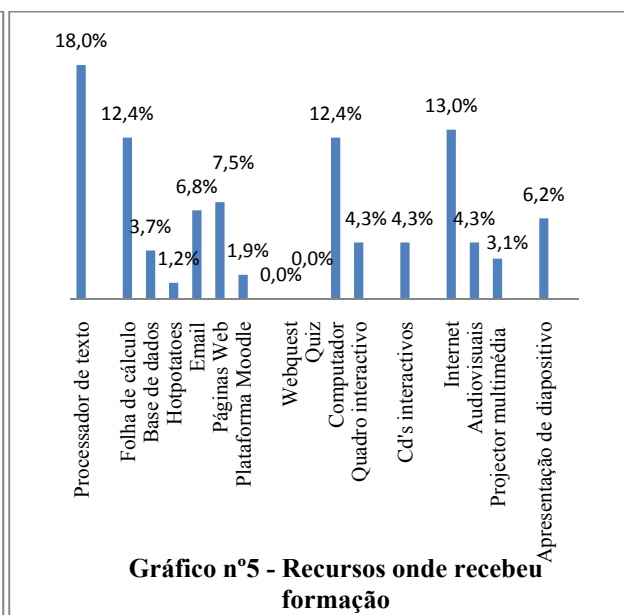
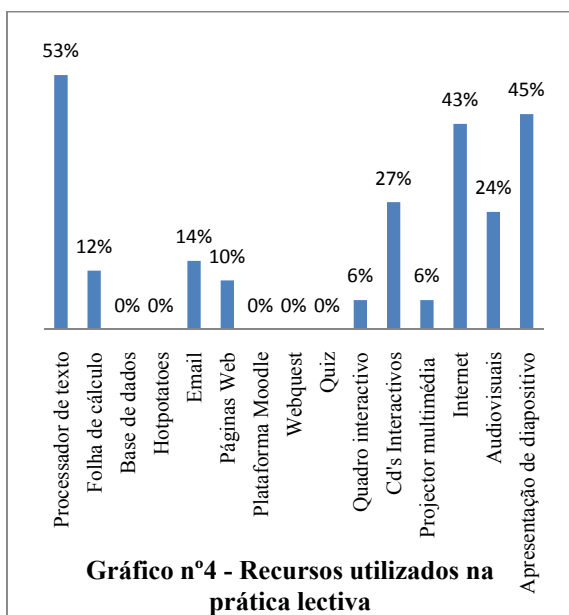
Para se procurar responder a este objectivo iremos analisar algumas respostas obtidas através da entrevista e do questionário. O professor titular da turma do 3º ano, relativamente às práticas com o recurso às TIC obteve-se as seguinte afirmação«(...) a utilização do computador, no contexto de produções de textos, mais nessa área, é que está a ser feito. Produção de textos porque é o mais fácil. Abrir o Word, os professores estão habituados a usar o seu computador na sua vida do dia-a-dia porque é obrigatório. Hoje já ninguém faz trabalhos à mão e como as pessoas dominam minimamente a produção de texto é para aí que estão a caminhar. Claro que utilizar produção de PowerPoints, ou produção ou utilização do Excel, ou outro tipo de utilização já se torna mais complicado porque as pessoas não estão à vontade e quando os professores não estão à vontade, não estão à vontade para trabalhar com os alunos». Esta opinião do entrevistado vai ao encontro do mencionado por Paiva (2002:48) de que a resistência à tecnologia resulta da falta de treino adequado para integrar essas tecnologias no ensino.

Sobre a utilização das TIC, nas práticas lectivas (Gráfico nº3), 78% as professoras e educadoras, afirmam recorrer ao seu uso na sua prática mas ainda se verifica que 20% não as utilizam, podendo-se considerar que estes profissionais vão contra o referido nas

Orientações Curriculares para o Pré-Escolar e Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo no que se refere à integração das TIC.



Em relação aos profissionais que usam as tecnologias, segundo o Gráfico n°4, o recurso mais utilizado é o Processador de texto, seguindo-se a Apresentação de Diapositivos e a Internet. A correspondência do processador de texto ao recurso mais utilizado vai ao encontro do testemunho recolhido na entrevista que dizia que o Processador de texto era o recurso mais utilizado pelos professores. Alguns dos recursos como Base de Dados, Hotpotatoes, Plataforma Moodle, Webquest e Quiz não são utilizados pelas inquiridas.



Comparando o Gráfico n°4 com o Gráfico n°5 sobre os recursos onde receberam formação, poder-se-á dizer que é possível estabelecer uma relação entre a formação recebida e a utilização dos recursos, contudo não é possível fazer essa afirmação em relação a todos os recursos. Isso verifica-se no processador de texto e na Internet; no entanto, o mesmo não se passa em relação à apresentação de diapositivos que embora apareçam entre os recursos mais utilizados não se encontra entre os recursos com formação. Relativamente à *WebQuest* e *Quiz*

verifica-se que são recursos sobre os quais as respondentes não têm formação e também são recursos não utilizados nas práticas lectivas.

Segundo o entrevistado, parece, na nossa opinião, haver uma associação das TIC ao computador. O recurso ao computador é relacionado com as competências dos professores. Na opinião do entrevistado, o computador está a ser mais utilizado para produções textuais devido aos hábitos e domínio dessa ferramenta por parte dos docentes. O respondente considera haver uma menor utilização do *PowerPoint* ou Excel ou de outras ferramentas, parecendo-nos, segundo as suas palavras, associar essa menor utilização à falta de preparação dos professores.

Quando utiliza as TIC o entrevistado menciona que *«[é] ao serviço de tudo. Claro que no início quando é para introdução de novos conceitos tem que ser uma aula de TIC específica mas, neste momento, eu só estou a trabalhar o processador de texto com inserção de imagens e alteração de caracteres, alteração dos caracteres da cor, do tipo de letra, e depois estamos a trabalhar muito nos PowerPoints e nos trabalhos de grupo. É para aí que nós estamos a trabalhar agora e também pesquisa e investigação online»*. Com este depoimento parece-nos que as TIC são trabalhadas interdisciplinarmente, desenvolvendo-se competências ao nível do recurso mas também das diferentes áreas curriculares e não curriculares. Este depoimento vai ao encontro do referido por Ponte e Serrazina (1998:10) quando referem que *«[n]o caso das TIC, este processo envolve duas facetas: a tecnológica e a pedagógica»*, duas dimensões a ter em conta nas novas práticas de leccionação. A dimensão tecnológica mais direccionada para as práticas específicas de utilização e manuseamento dos recursos e a pedagógica onde através do recurso se desenvolve determinado objectivo, podendo este ser específico de uma determinada área disciplinar. Assim as duas dimensões passam a caminhar lado a lado numa relação de interdependência.

No entanto, na transcrição supramencionada é novamente dado destaque ao trabalho com o processador de texto, com o qual se encontra a trabalhar no momento. Destaca também o trabalho com o *PowerPoint*. Com a análise dos dois depoimentos até agora transcritos, consideramos que o entrevistado, nas suas práticas valoriza o uso do processador de texto e *PowerPoint*, isto porque não menciona o uso de outras ferramentas.

Prosseguindo com uma abordagem aos dados do PCT, elaborado pelo entrevistado, é de salientar que o mesmo apenas refere o uso das TIC no ponto *Identificação de problemas/dificuldades da turma /estratégias a desenvolver por disciplina*, onde se pode ler: *«a nível da Língua Portuguesa pretendo desenvolver o gosto pela escrita e leitura, através do uso de*

*livros e computador Magalhães (CM) com recurso à Internet*». Mais uma vez o computador é o recurso referido. Aqui o uso do computador com ligação à internet, segundo a nossa perspectiva, aparece ao serviço da Língua Portuguesa como um recurso que nos parece ter sido perspectivado como um possível instrumento capaz de contribuir para que as crianças desenvolvessem o gosto pela escrita e leitura. Ainda no mesmo documento e no seguimento do que foi referido anteriormente, no título *Definição de uma estratégia educativa global*, está escrito o seguinte: «*O gosto da escrita será desenvolvido com recurso a imagens para descreverem o que viram e o que ouvirem da leitura com recurso a textos do PNL, On-line*» e ainda, «*[a]o longo do ano será dada uma maior atenção ao uso do computador Magalhães*».

Todas as transcrições fazem referência ao uso do computador como recurso integrado em algumas práticas lectivas, nomeadamente ao serviço da Língua Portuguesa e como possível potencial para o desenvolvimento de competências nessa área.

No entanto, quando o entrevistado é questionado sobre quais as áreas em que trabalha mais com o recurso às TIC menciona o seguinte: «*[n]este momento é o Estudo do Meio, mas o Estudo do Meio está interligado com a Língua Portuguesa, logo trabalha-se a Língua Portuguesa trabalha-se o Estudo do Meio (...)*». Aqui o testemunho dá conta da interdisciplinaridade do português com o Estudo do Meio, mas mais uma vez, refere a Língua Portuguesa, parecendo-nos que o entrevistado considera as TIC importantes para o desenvolvimento desta área.

### **Objectivo 3 - Identificar o uso dado ao material TIC em contexto de sala de aula.**

De forma a se responder a este objectivo, iniciaremos com a análise à entrevista em que, segundo o professor, o uso dado ao material TIC é constante. «*O exemplo de hoje, (...) comecei por lhes dar a indicação que iam ter uma horta e essa horta implicaria certos conhecimentos e utilizações. Entre eles é o plantio das Couves-de-Bruxelas. Eles não conhecem as Couves-de-Bruxelas; portanto, o que é que eles vão ter que fazer hoje para apresentar quarta-feira via email? É Pesquisar, como quiserem, elaborar um trabalho, no máximo de dez linhas com duas ou três imagens sobre o que é a Couve-de-Bruxelas, utilizando o computador, guardando o seu trabalho na sua pasta e enviando por mail, não colado mas anexado, até quarta-feira para o mail da turma*». Nesta actividade os/as/alunos/as utilizaram o computador para fazer pesquisa de informação e de imagens na internet. Este trabalho parece implicar competências relacionadas com a pesquisa e selecção de informação e competências de utilização do computador e internet: navegar entre páginas, criar uma

pasta, guardar o trabalho na pasta, anexar o trabalho no correio electrónico e enviar o correio electrónico.

Quando questionado sobre a frequência da utilização das TIC na sala de aula a resposta foi «*Semanalmente*». Relativamente a quem manipula os recursos TIC, o professor responde que tanto professor como alunos/as utilizam os recursos: «*Ambos, ambos. Eu acho que aqui nesta turma, são ambos: eu utilizo, eles utilizam. No 1º dia de aulas a seguir às férias do carnaval (...) eles tinham um trabalho que deveriam ter feito durante as férias que era enviar para mim um pequeno trabalho individual que eles tinham feito sobre os animais e esse trabalho devia, portanto foi em PowerPoint, devia ter sido depois montado um trabalho único do grupo, os trabalhos de grupo foram apresentados, mas os individuais não me foram enviados. O que é que os obriguei a fazer? No primeiro dia de aulas (...), foram todos para a sala de TIC, em grupo, e tiveram que produzir no espaço de uma hora e quinze minutos um trabalho sobre as plantas que vão ser, desculpa sobre a Primavera, com no mínimo dez slides com imagem, com texto, com slide de abertura com a identificação do trabalho. Esta tarde vão-mo apresentar. Cada grupo vai-me apresentar o PowerPoint produzido. Eu não lhes dei mais nada. Disse: têm uma hora e um quarto para fazer um PowerPoint com dez slides. O primeiro slide é a abertura do trabalho e o último slide é a identificação do grupo*».

Nesta transcrição e já na anterior pode-se ver que as crianças manipulam o computador e navegam na internet em situação de prática lectiva. Este depoimento confirma a utilização da sala de informática por esta turma, e mais uma vez a utilização do computador. Neste registo, a turma, em grupos, teve que desenvolver uma apresentação em *PowerPoint* com as características referidas pelo professor, pressupondo-se que não é a primeira vez, dadas as características do trabalho, que realizam apresentação de slides. Nesta actividade as crianças, segundo a nossa perspectiva, podem desenvolver competências de pesquisa e recolha e organização de informação, competências relacionadas com a área de Estudo do Meio e com a área do Português uma vez que vão ter que apresentar o trabalho, supomos que oralmente, ao professor. Nesta actividade, é da nossa opinião que o computador e as ferramentas que lhe estão associadas, foram trabalhadas e promoveram a interdisciplinaridade e a transversalidade. Consideramos que esta actividade, em parte, correspondeu ao que se pretende. Segundo Moderno (1992:83), a utilização dos recursos TIC: promover a iniciativa, a criação e o envolvimento activo do alunos, inserindo-se assim estes recursos «nos chamados métodos activos no ensino».

Embora durante a entrevista tenham sido referidas actividades que envolviam a utilização de recursos TIC, consultando as dezasseis planificações semanais do professor titular da turma do 3º ano desde a semana 12 a 13 de Setembro até 28 de Fevereiro a 4 de Março, verificou-se que as TIC apenas estão presentes nas planificações de 11 a 15 de Outubro (na disciplina de Estudo do Meio: actividade realizada na 5ª feira), onde se pode ler: «visualizar o *CD* virtual sobre o sistema digestivo e apresentação dos seus órgãos». Ainda se encontra referência aos mesmos na planificação de 28 de Fevereiro a 4 de Março (na disciplina de Estudo do Meio: actividade realizada na 3ª e 4ª feira) «[c]onclusão na sala TIC dos trabalhos de grupo». Segundo os registos das planificações, o uso das TIC em pelo menos 25% das aulas pelos docentes e alunos, como meta estabelecida, até 2010, pelo Plano Tecnológico da Educação não foi assegurada.

Os registos nas planificações, na nossa opinião, não vão ao encontro da entrevista. Esta nossa perspectiva surge porque na entrevista o professor dá conta de actividades realizadas ou que pretende realizar aparentemente com frequência, cuja utilização referiu ser «semanalmente» e nas planificações essa utilização, segundo os registos escritos, pode-se considerar esporádica.

Partilhamos da opinião que nos parece que o professor utiliza mais vezes as TIC do que refere na planificação, não parecendo assim haver uma correspondência, ao nível da utilização das TIC, entre as práticas e o documento escrito.

No PAA é dado conta da utilização de alguns recursos TIC. Está mencionado no plano, referente ao mês de Outubro, o uso do computador, impressora e DataShow para o visionamento de um *PowerPoint* alusivo à «Lenda de São Martinho». Para o mês de Dezembro o equipamento audiovisual e máquina fotográfica foram utilizados para o ensaio e festa de Natal. No mês de Abril, está indicado o uso do computador, impressora, DataShow e máquina fotográfica, recursos que vão ser utilizados para a comemoração do dia do livro. Para o mês de Junho está programado a utilização da máquina fotográfica para o registo das visitas ao Pinhal da Paz e Jardim António Borges.

Na consulta do PEE não há quaisquer referências às TIC nos diferentes tópicos desenvolvidos: Principais áreas de Intervenção - ligação com a comunidade, articulação curricular, formação; Missão; Visão e Estratégias.

No PCE para a Formação transversal está mencionada a literacia digital e no ponto *Crítérios de Avaliação para a Utilização das TIC* (3º e 4º ano), em cidadania, estão contemplados os seguintes critérios: «[u]sa o processador de texto, [c]ria apresentações e

Pesquisa na Web».

Dos documentos consultados, no PAA aparecem apenas associados a dias temáticos ou a visitas de estudo, não nos parecendo haver uma proposta de um projecto de integração dos recursos mencionados nas práticas diárias dos/as professores/as. O PCE, embora aborde a questão da literacia digital, resume as TIC ao 3º e 4º anos e ao processador de texto e internet. Estes projectos dão uma ideia, quanto a nós, muito vaga da integração das TIC dando a sensação de «um quase total desaproveitamento do “potencial” que o computador e as novas tecnologias de informação e comunicação encerram em termos de estimulação, desenvolvimento e suporte das competências de aprendizagem» Costa (2007:11).

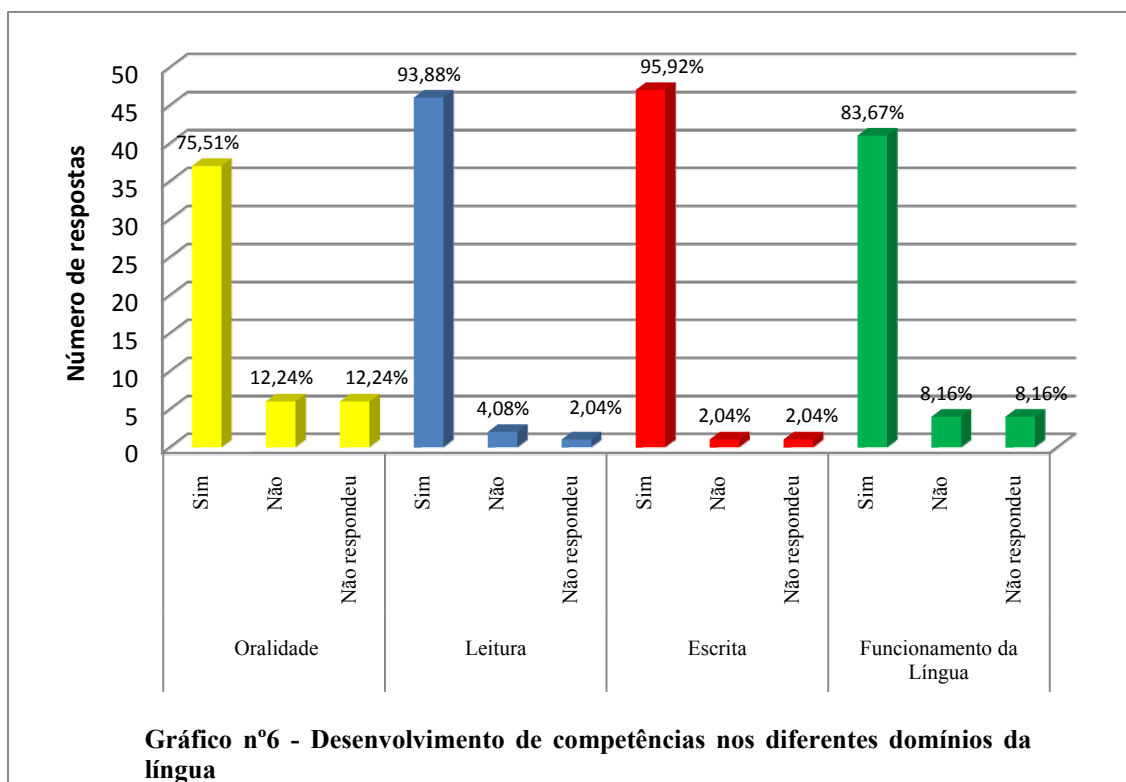
**Objectivo 4 -Conhecer as concepções do pessoal docente sobre o papel das TIC no desenvolvimento de competências junto dos alunos.**

De forma a responder a este objectivo, iremos recorrer aos inquéritos por questionário e à entrevista.

Analisando os inquéritos, quando os/as professores/as e educadores/as responderam à questão *As TIC trazem vantagens para o desenvolvimento de competência nos alunos?* pode-se ver que 96% dos respondentes afirmou que as TIC trazem vantagens para o desenvolvimento de competências nos alunos e apenas uma minoria (4%) afirmou que as TIC não traziam vantagens.

O Gráfico nº6 revela as respostas dos inquiridos relativamente às competências nos domínios da língua, ao nível da oralidade, leitura, escrita e funcionamento da língua, desenvolvidas através do recurso às TIC.

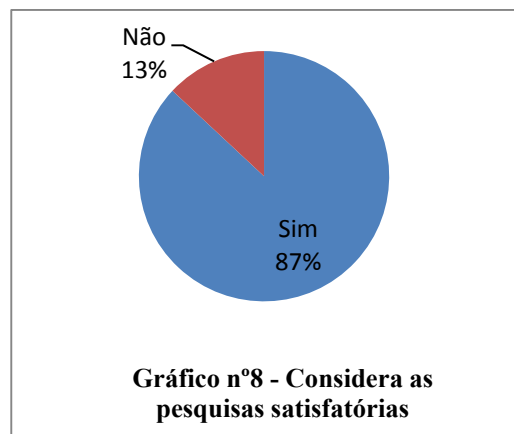
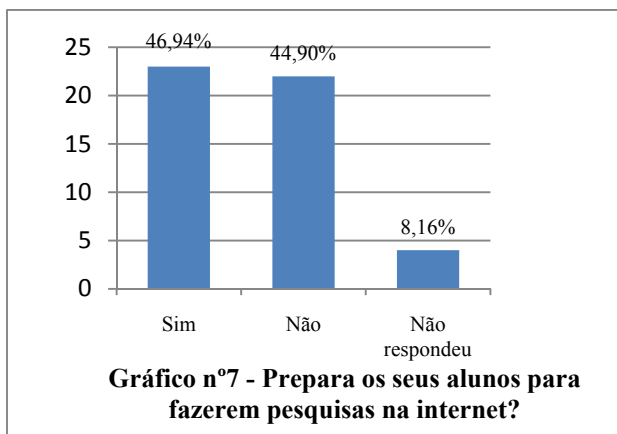
Pode-se ver que a maioria dos respondentes considerou que as TIC contribuem para o desenvolvimento de competência nas diferentes áreas do domínio da língua. Contudo, o domínio da escrita foi o que obteve um maior número de respostas afirmativas (95,92%), tendo apenas 2,04% respondido que as TIC não contribuem para o desenvolvimento dessa competência. Seguida da competência de escrita aparece a leitura com 93,88% de respostas afirmativas, depois o funcionamento da língua com 83,67% de respostas e a oralidade com 75,51% de respostas afirmativas.



Comparando as respostas à questão *As TIC trazem vantagens para o desenvolvimento de competência nos alunos?* com o Gráfico n°6 verifica-se que, no que se refere à oralidade e ao funcionamento da língua, o número de respondentes que afirmaram que as TIC não traziam vantagens para o desenvolvimento de competências aumentou, isto é, apenas dois respondentes disseram que as TIC não traziam vantagens para o desenvolvimento de competências; contudo, relativamente ao funcionamento da língua, quatro inquiridos responderam que as TIC não contribuía para o desenvolvimento dessa área e no que se refere à oralidade as respostas negativas aumentaram para seis. Por sua vez, essa situação inverteu-se no que se refere à leitura e à escrita. Relativamente à leitura, apenas duas pessoas disseram que as TIC não contribuía para o desenvolvimento da referida competência e no que se refere à escrita apenas um inquirido respondeu negativamente.

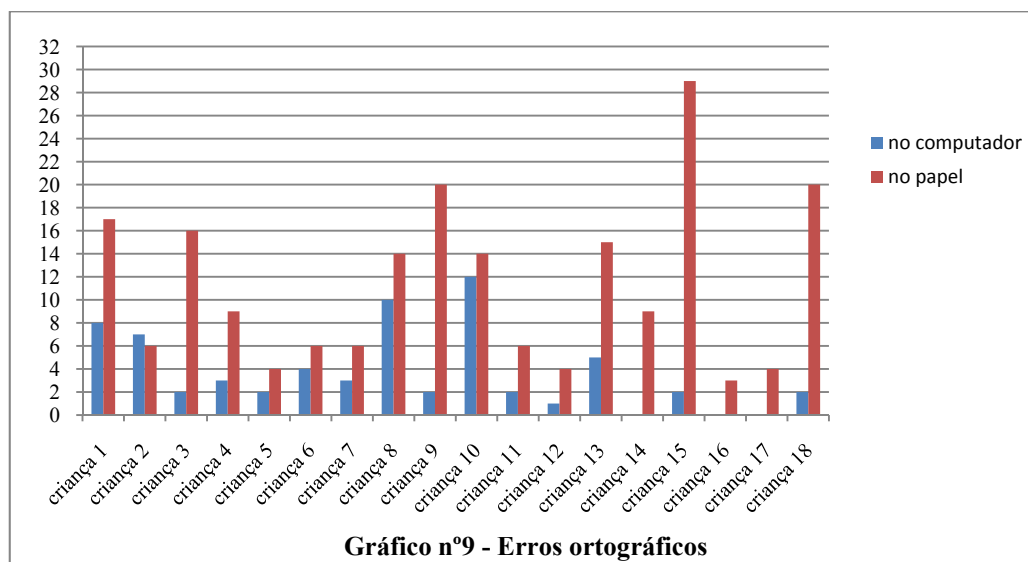
Sobre a preparação dos/as alunos/as para efectuarem pesquisas na internet (Gráfico n°7), o número de respondentes que afirmaram preparar os/as alunos/as (46,94%) é muito próximo dos que afirmaram não preparar (44,90%). Como se pode constatar ainda se verifica um número elevado de profissionais de ensino inquiridos, próximo dos 50%, a não trabalharem competências de pesquisa na internet com as suas turmas.

Dos vinte e três que responderam afirmativamente 87% (Gráfico n°8) consideram as pesquisas realizadas pelos alunos satisfatórias; no entanto, 13% acham que as pesquisas não são satisfatórias.



**Objectivo 5 - Compreender de que modo o processamento de texto interfere no desenvolvimento de competências de escrita no 1º ciclo**

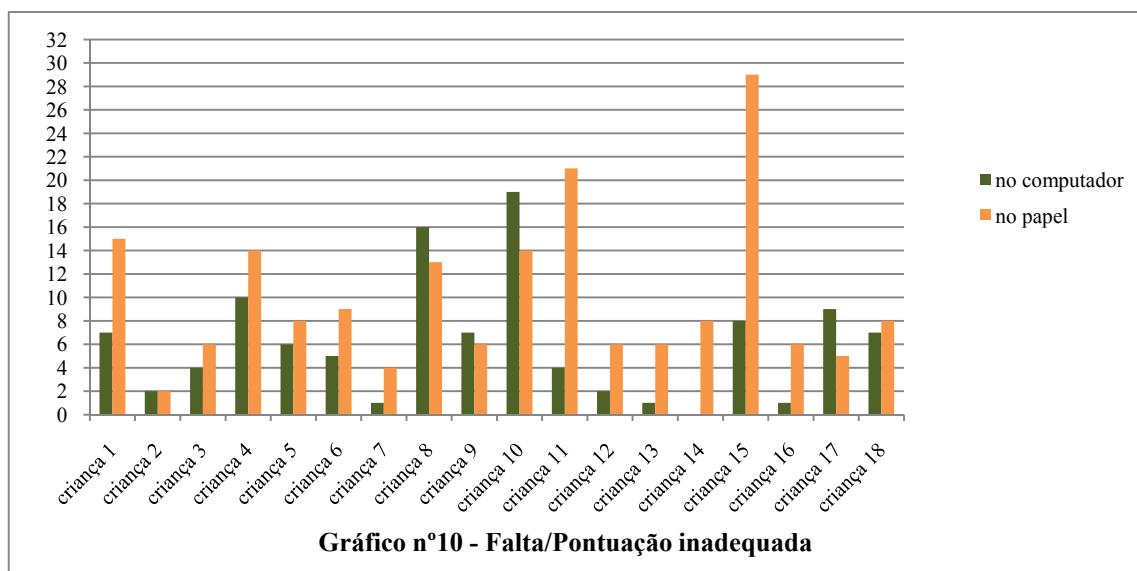
De forma a se poder comparar alguns itens que dizem respeito à qualidade da produção textual com o recurso ao papel e ao processador de texto, decidiu-se analisar o seguinte: número de erros, a falta ou inadequação da pontuação e a falta ou acentos mal colocados. Da análise dos textos (Anexo n°16) produzidos pelas crianças construiu-se uma tabela (Anexo n°17) que dá conta do registo dos itens anteriormente referidos nos dois suportes. Para uma fácil e mais imediata visualização optou-se por apresentar os dados em gráficos.



No que se refere ao Gráfico n°9 e analisando os valores relativos aos erros ortográficos nos dois suportes de escrita, pode-se verificar que todas as criança dão maior número de erros em suporte de papel do que no computador, à excepção da criança dois que dá mais erros no computador. No entanto, a diferença é de apenas um erro. Por sua vez as crianças que dão mais erros ortográficos no papel (crianças três, nove, treze, quinze e dezoito) são as que apresentam uma diferença acentuada de erros ortográficos entre os dois suportes de dez a

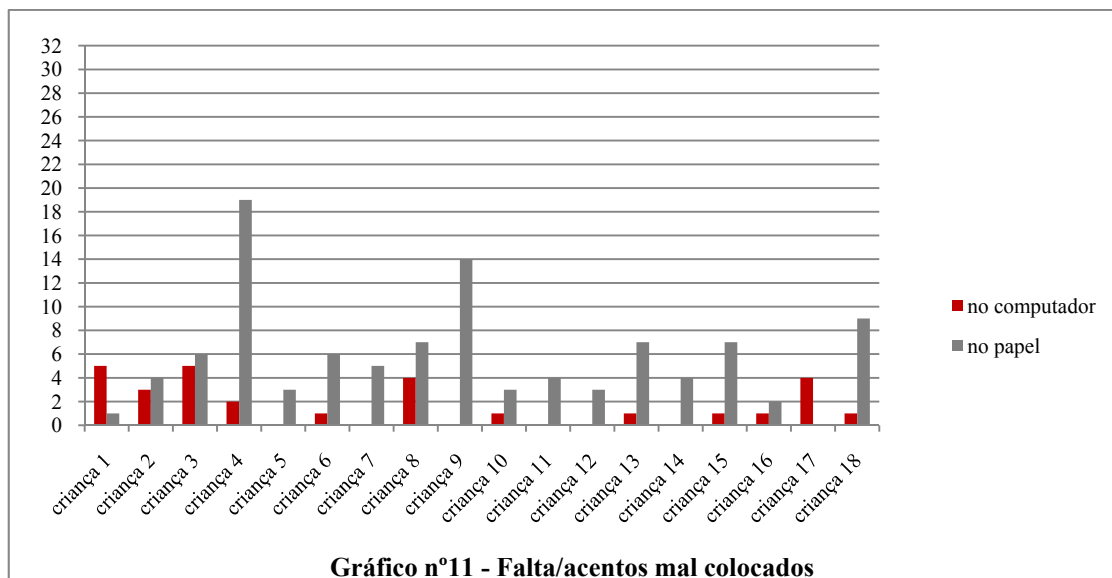
vinte e sete erros. É de salientar que essas crianças dão poucos erros no computador, as crianças três, nove, quinze e dezoito deram apenas dois erros quando escreveram no computador.

No Gráfico nº10 pode-se ver que as crianças catorze, dezasseis e dezassete não apresentaram erros no texto produzido no computador.



Na leitura do Gráfico nº10 pode-se ver que a maioria das crianças apresenta mais falhas na pontuação em suporte de papel do que no computador. Das dezoito crianças apenas quatro (crianças oito, nove, dez e dezassete) dão mais erros de pontuação no computador e somente uma (criança dois) apresenta o número igual de erros no computador e no papel.

Analisando os dados referentes às crianças que dão mais erros de pontuação no computador verifica-se que a diferença de erros nos dois suportes varia entre três e cinco; contudo, essa discrepância é maior quando se analisa os valores das crianças que dão maior número de erros de pontuação em suporte de papel e que varia entre dois e vinte e um. As crianças um, onze e quinze são as que apresentam maior discrepância entre os erros de pontuação no papel comparativamente ao computador. A criança catorze não apresenta nenhuma falha de pontuação no computador; no entanto apresenta oito falhas no papel.



Como podemos verificar, o Gráfico nº11, no que concerne à falta e acentos mal colocados, dá conta de que as crianças, na sua maioria, apresentam mais erros ao nível da acentuação quando produziram texto no papel. Das dezoito crianças apenas duas apresentam mais faltas/acentos mal colocados no computador, sendo que uma delas não apresentou qualquer falta ou acento mal colocado quando escreveu em suporte de papel e a outra apenas apresentou uma falha na acentuação. As crianças cinco, sete, nove, onze, doze e catorze (1/3 do total das crianças) não apresentaram falhas na acentuação quando utilizaram o computador.

As crianças quatro e nove são as que apresentam um número de falhas na pontuação, em suporte de papel, superior a dez. Os valores de faltas/acentos mal colocados no computador variam entre um e cinco.

Ao nível das falhas analisadas nos Gráficos nº9, 10 e 11, o último Gráfico (nº11) é o que apresenta um menor número de falhas, tanto no computador, cujo valor máximo é cinco, como em suporte de papel, em que o valor máximo é de dezanove, podendo-se dizer que foi ao nível da acentuação que as crianças apresentaram menos erros.

Analisando os três gráficos, é ao nível dos erros ortográficos, em suporte de papel, que as crianças apresentam mais falhas (total de 202 erros ortográficos). O resultado total, mais elevado, de falhas no computador (109) verifica-se na Falta/Pontuação inadequada.

Analisando a entrevista feita ao professor titular da turma onde se realizaram os textos, o mesmo refere relativamente ao conhecimento dos alunos das ferramentas do processador de texto o seguinte: «Conhecem mas eu não os deixo utilizar. Para quê utilizar os dicionários não tem necessidade nenhuma de o fazer. Sobre a utilização, por parte dos alunos, do corrector ortográfico refere ainda: «*Eu tento que eles não o façam. Eles também, essa são daquelas*

*ferramentas que eu não lhes disse que poderiam usar, para já. Eles têm que começar a aprender a escrever. Claro que eles sabem que quando a palavra aparece sublinhada a verde e quando aparece sublinhada a vermelho há ali qualquer erro e aqueles mais espertalhões já sabem como é que se faz».*

Com o depoimento anteriormente transcrito pode-se inferir que embora a turma utilize o processador de texto e os/as alunos/as possam associar o sublinhado vermelho ou verde a um erro, têm indicações para não recorrerem aos auxiliares de escrita que o programa oferece. O facto de a criança saber que existe um erro, parece-nos que a leva a procurar corrigi-lo; no entanto, sabemos que o processador de texto por vezes aceita como correcta a palavra bem escrita mas que mediante o contexto está errada. Isto verifica-se tanto a nível da acentuação como dos erros ortográficos, como por exemplo a palavra «pára» e «para». Neste caso o computador ao aceitar a palavra e a não aparecer o sublinhado pode levar a criança a pensar que a correcção que fez está correcta sem, supostamente, perceber o erro, situação que poderia ser alterada se a criança se orientasse pela ajuda do corrector. Analisando os valores dos gráficos e comparando os dois suportes de escrita, é da nossa opinião que o facto de a criança associar o sublinhado a um erro e de o procurar corrigir leva a que no produto final o número de erros (ortográficos, de pontuação e de acentuação) seja menor. A não utilização das ferramentas de ajuda do processador de texto por parte das crianças contrariam o que o Currículo Nacional do Ensino Básico quando refere que as crianças devem recorrer a suportes variados que assegurem a correcção do produto escrito, bem como Ramos (1997:228) quando menciona que «tanto o verificador ortográfico como o dicionário de sinónimos, entre outros, são recursos que podem apoiar o aluno na aprendizagem da língua».

Relativamente às competências de escrita que o processador de texto pode desenvolver nos/as alunos/as o professor titular diz que: «(...) *na parte escrita de texto aquilo que eles fazem a manuscrito podem-no fazer utilizando o computador com a vantagem de certos erros que dão serem logo chamados à atenção através do sublinhado, aí eles vão ter que os corrigir autonomamente...ah competências de leitura, competências de apresentação do seu trabalho (...)*». Parece-nos que, segundo as palavras do professor, o processador de texto contribui para o desenvolvimento da autonomia do/a aluno/a, o que vai ao encontro do referido por Ramos (1997) e Moderno (1992) no que se refere do contributo do uso do computador no desenvolvimento da autonomias dos/as alunos/as. Para além da autonomia, o entrevistado destaca ainda competências de leitura e de apresentação do trabalho, competências também

mencionadas no quadro teórico apresentado anteriormente sobre o uso do computador no processo de escrita.

No que diz respeito à entrevista, o professor do 3º ano à pergunta: Com que finalidade recorre a esses meios? respondeu: *«[é] para me facilitar o trabalho, simplesmente para me facilitar o trabalho ainda mais, e outra coisa é criar nestes meninos hábitos de trabalho utilizando as TIC porque cada vez mais eles vão ser necessários no futuro»*.

Com esta resposta pode-se inferir que, para este professor, as TIC facilitam o trabalho que desenvolve e que, para além disso, o professor, na nossa opinião, considera importante preparar as crianças para um futuro onde as TIC desempenham, cada vez mais, um papel primordial. Isto corresponde a um dos argumentos resultante da V Conferência dos Ministros da Educação Europeus (2001), que aborda a necessidade de se formar o aluno, com justiça e igualdade de oportunidades no acesso às TIC, para a vida activa, tendo em conta que o mundo laboral está cada vez mais dependente das TIC.

#### **Objectivo 6 - Explorar ferramentas existentes na Internet promotoras da escrita.**

De forma a que os/as alunos/as pudessem dar a conhecer os seus trabalhos e os partilhar com outras crianças a nível mundial, indo assim ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e do Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, surgiu a utilização do *Book Builder*. Com as ferramentas disponibilizadas neste site foi possível que as crianças para além de poderem ver e analisar o resultado do seu trabalho, desenvolvessem também competências relacionadas com a expressão oral, expressão escrita bem como competências relacionadas com o processador de texto como também as disponíveis no próprio site. Para além dessas competências, e uma vez que o site se encontra desenvolvido numa língua estrangeira, as crianças começaram a associar a leitura dos comandos (em inglês) à sua tradução para Português, como por exemplo: *«Save quer dizer guardar»*; *«Add page é adicionar página»*. Neste site as crianças trabalharam ferramentas como: formatar o texto, anexar imagens e som e navegar entre páginas.

Esta actividade teve início com as crianças no Pré-Escolar, e como tal optámos por dar-lhe continuidade com a turma do 3º ano. Como já foi explicado nas etapas do estudo, um dos textos produzidos durante a fase do estudo de produção textual no computador e no papel, pelas características que apresentava, foi seleccionado para ser publicado na internet. Quando a turma viu e ouviu o trabalho publicado, demonstrou-se interessada em elaborar produções textuais para que também fossem colocadas *on-line* (exemplo: *«Ei que fixe também quero fazer»*, *«Também quero ser eu a apresentar o meu texto»*, *«Todas as pessoas podem ver o*

*nosso trabalho? Tem que ser muito bem feito»*). Pela vontade demonstrada pelos/as alunos/as, combinou-se que, a pares, iriam desenvolver textos de tema livre para que se construísse o livro da turma. Uma vez que os textos que elaboraram no computador e no papel, na fase anterior do estudo, não sofreram um processo de (re)escrita, nesta fase os textos foram processuais e de partilha de ideias. À medida que os textos iam sendo enviados, pelos/as alunos/as, via correio electrónico, eram analisados devolvendo-se a resposta aos/as alunos/as com algumas recomendações referentes à pontuação, à acentuação, erros ortográficos, articulação entre ideias e sequência de acções. Através deste procedimento os textos foram sofrendo alterações até se obter um produto final (Anexo nº18).

Uma vez que não iremos ter a possibilidade de analisar todos os textos, optamos por analisar, numa selecção aleatória, a versão inicial e a final do texto A. Comparando os dois textos, verificamos que existe uma evolução ao nível do desenvolvimento do texto e da supressão de erros. Ainda relativamente ao mesmo texto foram retirados alguns registos referentes à reescrita do texto e que passamos a apresentar. Numa tentativa de que as crianças descobrissem a falha na frase «Um dia mãe disse:» pediu-se à criança A para ler o texto. Ao ler a frase «Um dia mãe disse» ela leu correctamente «Um dia a mãe disse» e não o que estava escrito. Perguntei-lhe se o que tinha lido era o que o grupo tinha escrito. A criança de imediato deu conta da omissão do artigo: «ah! Falta o a».

Relativamente às frases «Filha potque és tão má?A filha respondeu:» perguntei-lhes se sabiam porque apareciam as palavras sublinhadas a vermelho. Uma das crianças respondeu: «*porque a palavra está mal escrita*». Disse-lhes então para procederem às correcções dos erros. Analisando a correcção da mesma frase, criança A corrigiu a palavra «potque» apagando a letra «t» e colocando a letra «r». Relativamente ao segundo sublinhado disseram-me o seguinte: «*qual é o erro?*» Com esta questão, parece-nos que as crianças não conseguiram associar o sublinhado a um erro, o que faz sentido, uma vez que no presente caso o sublinhado vermelho dá conta da falta de um espaço e não de um erro ortográfico. Em relação aos restantes erros foi-lhes dito que podiam utilizar o corrector ortográfico.

Na parte do texto em que aparece a frase «O ermão chegou e disse:» foi dada a indicação de que deveriam apresentar o diálogo.

No que diz respeito ao final da história, as próprias crianças decidiram alterá-la. A Criança A disse para a criança B: «*a Alice no final devia ficar bem com os amigos e receber elogios*».

Este trabalho foi desenvolvido posteriormente ao estágio uma vez que a reformulação

dos textos requer muito tempo. Durante as reformulações procurou-se respeitar as características individuais de cada aluno/aluna, as dúvidas, as sugestões e reformulações que as mesmas foram sugerindo. Após os textos elaborados passou-se à leitura e gravação dos mesmos. No final de cada gravação procedeu-se à audição por parte dos/as alunos/as e quando os mesmos sentiram necessidade as gravações foram repetidas num processo de leitura-audição-correcção-leitura. Esta actividade, relacionada com a publicação das histórias, contribuiu, como já referido, para que fossem desenvolvidas competências ao nível das TIC e também que o texto fosse trabalhado como um processo e não como um produto final. O livro da turma pode ser consultado através do site: <http://bookbuilder.cast.org/view.php?op=view&book=37506&page=1>.

Quando a alguns/mas alunos/as foi perguntado o que consideravam ter sido mais importante durante a realização do trabalho, cinco crianças associaram o mais importante à construção do texto como se pode verificar nas transcrições que se apresentam: «*o mais importante foi corrigir os erros e a imaginação que tive para o texto*»; «*mais importante durante a realização do trabalho foi a reescrita do texto*»; «*mais importante foi escrever o texto onde senti um bocadinho de dificuldade*»; «*mais importante foi reescrever o texto*»; «*mais importante foi imaginar o meu texto, o que eu podia escrever para pôr na internet*».

Quando se perguntou como se sentiam depois de ver o trabalho final as crianças referiram: «*sinto-me muito feliz porque sempre eu sonhei em ter um livro para todo o mundo ver e criticar*»; «*nunca tinha posto um livro na internet, foi uma experiencia nova*»; «*sinto-me feliz, nunca tinha fazido isso na internet*»; «*sinto-me bem e sinto que gosto muito de livros*»; «*sinto-me feliz por ter posto o texto na internet, em suporte de papel quase ninguém via e na internet toda a gente vê, quer dizer, quem quer*»

Segundo as palavras das crianças, as mesmas apontam como mais importante a construção de texto, talvez pelo trabalho associado à construção do mesmo. Deveria ter sido perguntado às crianças o porquê de apontarem o texto como mais importante para perceber a origem de tal resposta. As crianças, nas suas palavras, ficaram felizes, contribuindo para tal sentimento o facto de o texto estar na internet e poder ser visualizado por muitas pessoas

Sobre o que aprenderam, três crianças mencionaram o seguinte: «*aprendi que para o resto das nossas vidas precisamos de trabalhar em grupo*»; «*Aprendi a fazer um livro na internet e também a trabalhar em grupo*»; «*Aprendi que a trabalhar em equipa com os meus colegas o livro ia ficar muito melhor e também aprendi que quando eu escrever um livro e se eu quiser pôr na internet é só fazer aquilo*».

Nestas palavras as crianças referem ter aprendido a trabalhar em grupo e a fazer um livro na internet. Este trabalho terá a continuidade do professor titular da turma que irá explorar o conteúdo dos textos que as crianças escreveram e que, quando assim as crianças entenderem ou o professor sugerir, os textos poderão sofrer novas alterações.

### **8.6 Conclusões e limitações do estudo**

Chegada esta fase do estudo que tinha como propósito aferir em que medida a utilização das TIC poderiam contribuir para o desenvolvimento de competências nos/as alunos/as, importa registar agora algumas conclusões gerais, uma vez que à medida que se foi respondendo aos objectivos foram apresentadas algumas conclusões.

É necessário ressaltar que todos os resultados e conclusões apresentados não permitem uma generalização, uma vez que dizem respeito apenas aos participantes do estudo e que não foram suficientes para serem tidos como uma amostra.

As conclusões mais relevantes que consideramos retirar do nosso estudo têm, essencialmente, por base as representações de professores/as e educadores/as. Ao analisar o levantamento do material existente numa escola do 1º Ciclo verificou-se que as salas onde decorrem aulas estão equipadas com um computador. Comparando este levantamento com os resultados dos inquiridos, verifica-se que no 1º ciclo todas as salas estão equipadas com pelo menos um computador; no entanto, a meta de se ter cinco crianças por computador ainda não foi conseguida.

Relativamente às práticas de integração das TIC, o computador é o recurso mais referido e a sua utilização aparece associada ao trabalho interdisciplinar, principalmente ao serviço da área de Estudo do Meio e Língua Portuguesa. Na Língua Portuguesa é mencionada a utilização do computador para a produção de textos. O processador de texto, segundo as concepções dos inquiridos, é apontado como um recurso onde os/as professores/as possuem mais formação. Consideramos, na nossa opinião, que nas palavras do entrevistado e do resultado dos questionários que poderá haver uma relação entre a formação e o uso dos recursos, ou seja, uma vez que os/as professores/as têm formação no uso do processador de texto isso pode influenciar a utilização de tal recurso.

O uso do computador parece ser utilizado numa perspectiva de interdisciplinaridade e não exclusivamente para que se desenvolvam nos alunos competências TIC, dando-se conta de que o recurso é utilizado tanto pelo/a professor/a como pelos/as alunos/as, com uma maior frequência semanal.

Na opinião dos/as professores/as, as TIC trazem vantagens para o desenvolvimento de competências na Língua Portuguesa, ao nível da oralidade, leitura, escrita e funcionamento da Língua. Em relação à construção de textos, as crianças apresentaram um menor número de erros relativamente à ortografia, à acentuação e à pontuação quando escrevem no processador de texto comparativamente ao papel.

No que se refere ao *Book Builder* nota-se uma evolução nos textos apresentados. Associamos essa melhoria aos procedimentos tidos durante a elaboração uma vez que os textos foram (re)construídos, segundo uma dinâmica processual. Notou-se um envolvimento neste tipo de trabalho em que as crianças demonstraram-se sensíveis ao facto dos textos poderem ser vistos por pessoas de todo o mundo.

Em relação aos projectos analisados verificou-se que as TIC ainda estão pouco contempladas, ficando-se com a sensação de que das poucas vezes que as TIC são utilizadas as mesmas encontram-se ao serviço de dias festivos.

Após um olhar retrospectivo e atendendo às limitações do estudo partilhamos da opinião que este estudo não está concluído, uma vez que o assunto é vasto e complexo, sendo por isso importante dar-lhe continuidade numa perspectiva longitudinal que permita acompanhar e registar práticas de profissionais de ensino de forma a visualizar a aplicação que é dada às TIC e os resultados que advêm desse trabalho, podendo-se assim comparar o antes e o depois. Isto não foi possível realizar tendo em conta que a grande parte do estudo decorreu durante o estágio onde as preocupações da estagiária não se cingiram ao estudo e à recolha de dados para o mesmo, tendo sido o tempo de dedicação ao estudo muito limitado.

A observação de práticas levaria ao confronto com os documentos como a planificação que nem sempre dá conta do trabalho realizado pelo/a professor/a.

Este estudo deve ser complementado com futuros estudos que abordem as TIC como recurso que pode contribuir para o desenvolvimento de competências, particularizando-se para o desenvolvimento de competências de escrita, entendido como um processo e não como um produto.

Neste estudo foram sentidas algumas dificuldades no tratamento da informação recolhida de forma a respeitar o rigor científico que o trabalho requer. Contudo e tendo em conta as limitações, sobretudo temporais, este estudo constitui uma referência importante para a nossa formação. Com ele sentimos, mais uma vez, a necessidade de quem, em formação, ao longo da vida tem que se manter actualizado e à procura do conhecimento para que assim possa participar e reflectir dando o seu contributo para uma educação mais e melhor.

## 9. OUTRAS INTERVENÇÕES NA ÁREA DAS TIC

Concluída a apresentação do estudo, importa, nesta parte do trabalho, expor outras intervenções no âmbito das TIC, como forma de demonstrar que a nossa actuação a este nível não se esgotou no estudo em apreço. Com efeito, no decorrer das práticas educativas, as TIC constituíram uma presença constante, em busca de novos caminhos e propostas metodológicas junto da população estudantil quer do Pré-Escolar quer do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esperamos assim com esta abordagem tornar o estudo mais completo e dar a entender ao leitor exemplos de algumas práticas com o recurso às tecnologias. Nos Anexos nº19 e 20 a informação referente aos dias de intervenção, às competências trabalhadas, aos conteúdos desenvolvidos e aos recursos TIC utilizados está organizada em tabelas, não estando incluídas as intervenções que foram desenvolvidas em conjunto com o par pedagógico. As TIC estiveram presentes nas práticas lectivas nos dois ciclos de ensino tanto ao serviço das capacidades e competências como dos conteúdos e das actividades. Dessa tabela ainda consta um registo do manuseamento do material por parte da estagiária, da criança ou de ambas. Será feita inicialmente uma análise às práticas no Pré-Escolar e de seguida às do 1º Ciclo. É de salientar que nessa análise não constará uma reflexão às actividades cujos recursos TIC já foram abordados no ponto 5.2 - Momentos de Intervenção.

Reportando-nos ao estágio no Pré-Escolar e analisando a tabela (Anexo nº19) verificamos que as TIC foram utilizadas em três das quatro intervenções, não tendo sido utilizadas na última intervenção. Das três intervenções, verifica-se que somente numa as crianças puderam manusear o recurso.

A utilização do computador na primeira intervenção serviu apenas o propósito de reprodução de uma música, não tendo sido explorado devidamente o recurso para a visualização do vídeo como já referenciado no ponto 6 - Análise crítica aos documentos de reflexão solicitados após as intervenções

Nas práticas concernentes aos dias 15 e 16 de Março e 12 a 16 de Abril, os recursos utilizados estiveram essencialmente ao serviço da expressão oral (gravador), abordagem à expressão escrita e motricidade fina (computador). No entanto, a actividade que envolveu o uso do computador permitiu que as crianças pudessem desenvolver competências próprias das TIC (actividade sobre a qual se irá reflectir posteriormente), uma vez que as mesmas tiveram contacto directo com o computador e com o *Word*.

É de salientar que dadas as idades das crianças (na maioria quatro e cinco anos), na intervenção em que as crianças manusearam o computador, a estagiária acompanhou o uso do

mesmo. Contribuiu para este acompanhamento o facto de o computador ser pessoal (da estagiária) com o perigo de se perderem dados importantes que constavam no mesmo, bem como a dificuldade de algumas crianças no manuseamento do mesmo.

Dado que a primeira intervenção com o uso do computador, pelos motivos já indicados, não trouxe grande vantagem para as crianças, tendo funcionado apenas como um recurso facilitador para a estagiária, e que as actividades com o recurso às TIC das duas intervenções de 15 e 16 de Março e 12 a 16 de Abril já foram analisadas, prosseguiremos com a análise da «criação» do canto da informática, de modo a perceber de que forma os recursos TIC contribuíram ou não para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

A criação deste canto surgiu para que o computador funcionasse como uma ferramenta ao dispor da criança, tendo sido dada alguma liberdade para escolher, de entre um leque de actividades, aquelas que mais lhe convinham, pretendendo-se que o «uso do computador envolv[esse] todos os ingredientes de aprendizagem activa – materiais, manipulação, escolha, linguagem e apoio dos adultos – as actividades de computador adequadas do ponto de vista do desenvolvimento enquadram-se bem num contexto de aprendizagem» (Hohman e Weikart, 2004: 211).

O computador foi incluído na sala de actividades, a par de todos os outros recursos e cantos, passando a fazer parte do dia-a-dia das crianças. Foram definidas regras, em conjunto, com o grupo de utilização deste canto (apenas poderiam estar em simultâneo duas crianças, sendo o tempo de utilização de quinze minutos, tempo regulado pela responsável). A utilização em pequeno grupo permite «que cada criança possa colaborar com os seus pares e, acima de tudo, aprender a construir o seu saber num processo interactivo de ajuda mútua e de percepção partilhada» (Pires, 2009:50), procurando-se que neste canto se promovesse a cooperação.

Desde a inserção do canto até ao final do estágio verificou-se que todas as crianças queriam frequentar este canto à excepção de uma que quando questionada sobre o motivo de não querer frequentar o canto referiu «não quero». O mesmo não se verificou em relação às restantes crianças que começaram a controlar o tempo dos colegas e a chamar à atenção quando achavam que o par já estava «à muito tempo» no computador.

Foi interessante observar a criança A que, aparentemente, apenas tinha mexido no computador aquando da escrita da frase para o livro interactivo (análise feita no ponto 5.2), e que sozinha, após observar os colegas, queria entrar nos jogos instalados no computador. No entanto, esta criança revelava algumas dificuldades em manusear o rato, o que dificultava a

entrada nos jogos, embora a criança já se tivesse apercebido que era necessário colocar o cursor sobre o jogo para o poder iniciar. Assim sendo, nesta semana, a criança A foi ajudada tanto pela estagiária como pelos colegas como se pode verificar segundo os registos do dia 16 de Abril às 12:05:

«A criança A aproxima-se de mim e aponta para o computador, nesse momento estão a sair dois colegas do mesmo. Pergunto-lhe se ela quer ir para o computador respondendo-me que sim. Acompanho-a e abro-lhe as diferentes actividades exemplificando o que pode fazer em cada uma. De seguida fecho novamente todas as actividades e pergunto-lhe qual é a que ela quer fazer. A criança A aponta para a actividade de pintura. Explico-lhe os procedimentos para abrir o jogo mas a criança em observação ainda não consegue, abro-lhe o jogo e ela inicia a pintura escolhendo as cores e pintando os diferentes elementos do desenho de diferentes cores (pinta as rodas de castanho, os vidros de vermelho, as flores de cor-de-rosa), controlando os movimentos do rato (pegar no rato e deslocá-lo até à cor que se pretende, clicar no botão esquerdo do rato quando o cursor está em cima da cor. Deslocar novamente o rato até ao objecto que pretende pintar, como por exemplo as rodas, e voltar a clicar no rato no botão esquerdo e assim sucessivamente), desenvolvendo a motricidade fina e a coordenação óculo-manual».

Na semana seguinte, e que não consta no Anexo nº19, a criança já conseguiu entrar sozinha no jogo de colorir como se pode verificar segundo os registos de observação que se seguem, referente ao dia 26 de Abril às 13:50:

«Embora a Sabrina já tenha estado no computador da parte da manhã, e estando no canto da carpintaria, observa os colegas no computador. Vê que os colegas estão a sair do computador e retira o seu cartão do canto da carpintaria e coloca-o no canto do computador sentando-se de imediato. Pega no rato e abre um documento Word cujo ícone estava no ambiente de trabalho, de seguida abre o jogo dos pares. Deixo-a explorar livremente enquanto observo, como estava a orientar outra actividade, quando olho novamente vejo-a a jogar o jogo das cores».

A actividade de utilização livre do computador levou a que as crianças desenvolvessem competências relacionadas com o «domínio das competências motoras, por exemplo, a utilização do rato do computador é uma estratégia promotora do desenvolvimento de outras competências específicas, como é o exemplo da motricidade fina e da coordenação óculo-manual» (Santos, 2010:12). Para além dessas competências contribuiu para que desenvolvessem a capacidade de utilizar o rato de forma a conseguir entrar nos jogos e, praticamente sozinhas, compreender a sua acção necessária para alcançar o objectivo do jogo.

Analisando as actividades realizadas no 1º Ciclo, na turma do 3º ano, passaremos a apresentar uma leitura da tabela (Anexo nº20) de forma a perceber a frequência de utilização das TIC.

Durante todas as semanas de intervenção foram utilizadas as TIC; no entanto, há uma menor utilização na primeira (duas vezes) e última semana de intervenção (uma vez) comparativamente à segunda e terceira semanas (4 vezes).

Durante os dois meses, o *PowerPoint* foi o recurso mais utilizado (quatro vezes) tendo estado presente em três das quatro semanas de intervenção, seguindo-se a câmara de filmar (duas vezes).

Ao nível das competências, as TIC estiveram ao serviço da aquisição de todas as competências enunciadas. Relativamente às áreas, fazendo-se uma associação dos conteúdos às mesmas, pode-se verificar que as TIC estiveram presentes na área da Língua Portuguesa (produção textual, onomatopéias e classificação de palavras quanto à acentuação), na Matemática (reflexão e unidades de medida), e no Estudo do Meio (sistema digestivo, a alimentação, sistema respiratório, sistema reprodutor feminino e masculino e o ar e o sol). Com isto constata-se que nas quatro intervenções, as TIC estiveram presentes em todos os conteúdos, segundo a Organização Curricular e Programas do 1º ciclo (2004), direccionados para a área de Estudo do Meio, seguindo-se a Língua Portuguesa e a Matemática<sup>3</sup>.

Passando-se à análise dos utilizadores dos recursos TIC, verifica-se que nas onze vezes que se recorreu às TIC a estagiária esteve envolvida directamente com o recurso, ou na construção ou no manuseamento, nove vezes. Dessas nove, os alunos tiveram a possibilidade de manusearem os recursos quatro vezes (câmara de filmar, biblioteca digital, *Quiz*, *WebQuest*). Para além dessas quatro, acrescentam-se duas vezes em que os alunos manusearam sozinhos os recursos (*PowerPoint* e câmara de filmar). Com isto e com a consciência de que o recurso deve ser utilizado tendo sempre como objectivo alcançar o aluno, de forma a que também o aluno alcance o propósito do recurso, as TIC aparecem cinco vezes (sistema digestivo, a alimentação, produção textual, onomatopéias, sistema reprodutor feminino e masculino) como um recurso mais ao serviço da estagiária, coincidindo o resultado da maioria dos recursos em projecções. A projecção de um filme ou de um *PowerPoint* permite conjugar elementos que captam a atenção da criança e que não seriam possíveis no papel como a imagem colorida, o som e o movimento tirando-se proveito das «potencialidades de apresentação baseadas no grafismo» (Machado, Silva e Almeida, 2007: 652). Para além disso, a projecção permite imagens de grandes dimensões, o que facilita a visualização de todas as crianças e a discussão em grande grupo, sendo possível discutir pormenores que todos terão a possibilidade de visualizar e acompanhar. O uso do computador e da projecção «oferece fundamentalmente a interactividade e a comunicação como formas adequadas para que o aluno construa o seu conhecimento» (Machado et al., 2007: 653), com a possibilidade de avançar, recuar e parar a projecção consoante as intervenções das crianças.

---

<sup>3</sup> As Expressões não constam na tabela uma vez que não eram dados conteúdos específicos pelo professor titular e tendo em conta que as mesmas estiveram ao serviço da preparação da festa de Natal, resumindo-se o uso do computador para a audição das musicas.

A utilização dos referidos recursos permitiu a exploração do mesmo conteúdo em diferentes suportes. Os diferentes suportes «são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades do trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca dos conhecimentos adquiridos» (Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2004: 24).

Contudo, o mencionado anteriormente corresponde, em certa medida, ao referido por Costa (2007:174) tendo como referência Seibert e Ulmer (1982) no que concerne ao uso das TIC e que segundo o autor, os meios tecnológicos podem ser colocados «ao serviço exclusivo do professor (educador, formador), apoiando-o na tarefa de comunicação e transmissão do saber». Numa primeira leitura, e uma vez que os alunos não manusearam os recursos, poderia pensar-se que tanto o filme como o *PowerPoint* eram exclusivos do professor; no entanto, não concordamos inteiramente com as palavras do autor uma vez que para além de facilitar a comunicação, não assistiam o propósito de transmitir saberes, mas sim de se trocarem e discutirem saberes, numa perspectiva de servir o/a professor/a e os/as alunos/as. Com isto procurou-se ter o aluno como agente activo na construção do conhecimento e em que as tecnologias assumiram sobretudo «o papel de parceria intelectual na aprendizagem, apoiando, guiando e ampliando as capacidades individuais, por exemplo em termos de organização e estruturação conceptual ou da representação do conhecimento» (Costa, 2007:186) assentando em princípios construtivistas, em que a aprendizagem é entendida como uma mudança no significado construída com base na experiência individual, mas também na interacção com outros e respectivo diálogo e negociação de significados (perspectiva interacionista). No entanto, as crianças não manusearam os recursos pelo que não parece ter havido qualquer desenvolvimento de competências directamente relacionadas com as TIC.

Uma outra análise permite verificar que do número de vezes que se recorreu às TIC, as crianças manusearam e utilizaram os recursos seis vezes, sendo este número superior ao número de vezes utilizado apenas pela estagiária, estando assim, segundo Costa (2007:174), ao serviço do aluno. No manuseamento dos recursos TIC deseja-se que o/a aluno/a desenvolva competências também relacionadas directamente com o recurso que utiliza (câmara de filmar, biblioteca digital, *Quiz*, *PowerPoint*, *WebQuest*) para além das competências e dos conteúdos enunciados na tabela, o que não é possível se o aluno não tiver tal contacto. Das actividades no 1º ciclo iremos fazer uma breve análise daquelas em que os alunos estiveram envolvidos no manuseamento do recurso.

A utilização da câmara de filmar na semana de 25 a 27 de Outubro foi pensada com o objectivo de que as crianças pudessem visualizar e questionar-se sobre a simetria do seu rosto. Para que isso fosse possível recorreu-se a uma funcionalidade da câmara de filmar em que através da captação de metade, neste caso, do rosto a própria câmara reproduz a sua simetria. Para que as crianças pudessem visualizar em grande grupo o resultado a reprodução foi projectada (Anexo nº7 - Fotografia nº8).

Na visualização das Fotografias nº1 e 2, conforme anexo nº7, algumas crianças questionaram a simetria no nosso rosto em relação aos olhos, ao cabelo, ao nariz e à boca. Para que esta actividade resulte é necessário que se consiga encontrar «a metade» do rosto para que a simetria possa ser muito próxima do que seria se realmente o nosso rosto fosse rigorosamente simétrico.

Na mesma semana de intervenção, a actividade relacionada com o sistema respiratório em que as crianças visualizaram e ouviram o texto «Controla a asma!» da biblioteca digital do Plano Nacional de Leitura (Anexo nº7 - Fotografia nº9), foi utilizada com o intuito de dar a conhecer o site às crianças e de explorar em conjunto o conteúdo da mesma e a navegação entre ligações dentro do próprio site. A selecção do texto recaiu sobre o tema aproveitando-se este tempo para se trabalhar competências relacionadas com a Língua Portuguesa (leitura e interpretação do texto) com o conteúdo do Estudo do Meio (o sistema respiratório) e competências relacionadas com a navegação na internet. Nesta actividade as crianças trabalharam a leitura, a pares, para que, dessa forma, se pudessem ajudar mutuamente (Anexo nº7 - Fotografia nº10) na superação de possíveis dificuldades e na preparação de uma leitura «em voz alta» para a turma.

Na semana de intervenção de 8 a 9 de Novembro foi elaborada uma *Quiz* sobre a classificação de palavras quanto à acentuação (<http://dl.dropbox.com/u/12628075/jogo.htm>). Com a realização do jogo as crianças puderam praticar os seus conhecimentos, acompanhando o jogo com o preenchimento de uma lista de auto-verificação (Anexo nº21) para que posteriormente pudessem voltar a jogar e perceber se as dificuldades foram ou não superadas. Neste tipo de jogo interactivo às crianças foi colocada uma questão com várias possibilidades de escolha. Mediante a opção da criança, o próprio jogo informa a criança se a opção foi ou não correcta. No caso de não ser correcta a criança tem a possibilidade de voltar a tentar até encontrara a opção correcta. Este tipo de actividades permite que a criança, com a ajuda do jogo, seja mais autónoma e conjuntamente com o preenchimento da grelha se possa auto-avaliar e saber onde teve mais dificuldades. Com a análise do preenchimento da grelha e

durante a discussão dos resultados da mesma, as crianças deram conta de que a maioria dos/alunos/as teve dificuldades em classificar as palavras ovários, óvulos, iguais e educar e mais facilidade nas palavras vagina, útero, testículos e próstata. Não foi possível avançar para outro tipo de análise uma vez que esta actividade decorreu no último dia da semana de intervenção; contudo seria importante ter-se discutido e tentado perceber as dificuldades em classificar tais palavras. As crianças tiveram indicações para voltarem a jogar o jogo das sílabas em casa; no entanto, não foram posteriormente recolhidos dados sobre a realização do jogo em casa.

A apresentação *PowerPoint* realizada pelos diferentes grupos para apresentar as medições realizadas à turma teve o propósito de trabalhar a expressão oral, uma vez que nessa semana de intervenção a competência a ser trabalhada era precisamente a expressão oral. Nesta actividade, cada grupo de cinco crianças, tinha que medir quatro objectos (dicionário, mesa, livro, lápis novo), comuns, aos diferentes grupos. Optou-se pela medida dos mesmos objectos e com a mesma dimensão para que quando um grupo estivesse a apresentar os restantes pudessem confrontar os resultados apresentados com os do seu grupo.

Essas medições foram registadas numa tabela (Anexo nº22) e após todos os registos efectuados a informação foi organizada em *PowerPoint* (Anexo nº23). Quando cada grupo finalizou a sua apresentação, tiveram que enviar o *PowerPoint* para o email da turma o que implicou entrar num email de uma criança do grupo, anexar o trabalho e enviar. O envio do trabalho para o email da turma permitiu que os/as alunos/as exercitassem o envio de email com anexos e também passar os trabalhos apenas para um só computador. Para que todos visualisassem as apresentações, as mesmas foram abertas num computador que se encontrava ligado a um projector. A cada grupo foi indicada a criança que iria fazer a apresentação, tendo em conta os registos efectuados sobre a expressão oral, seleccionaram-se as crianças que apresentavam mais dificuldades ao nível da oralidade. Cada grupo apresentou apenas um objecto: o grupo A apresentou as medições do cumprimento do dicionário, o grupo B da mesa, o grupo C do livro e o grupo D do lápis. Durante essa apresentação foi exigida a construção de frases orais completas com a identificação das unidades de medida, como por exemplo: «A estimativa do cumprimento da mesa foi de noventa centímetros. Quando medimos o cumprimento da mesa verificamos que ela mede um metro, ou dez decímetros ou cem centímetros». Esta actividade poderia ter sido mais exigente ao nível da apresentação e organização do *PowerPoint*; no entanto, como a estagiária não tinha informação precisa sobre as competências já trabalhadas na turma pelo professor titular ao nível da elaboração de

*PowerPoint's* optou-se por não fazer exigências relacionadas com, por exemplo, o tamanho da letra, tendo sido apenas dadas indicações de que, em cada slide, deveria conter informação relativa a um só objecto. Consideramos que esta actividade deveria ter contribuído de forma mais notável para o desenvolvimento de ferramentas directamente relacionadas com o *PowerPoint*. Relativamente ao objectivo inicial podemos considerar que, pelo menos para uma criança, este exercício de rigor com a apresentação resultou. Esta afirmação resulta da intervenção do dia seguinte em que uma das crianças, que não tinha conseguido apresentar a actividade no dia anterior, avança para a frente da turma para fazer a apresentação do trabalho e diz: «A estimativa foi de vinte e cinco centímetros». Uma das crianças ao ouvir isso referiu: «Tens que dizer a estimativa do comprimento do livro, senão quem ouve não sabe do que estás a falar». Esta indicação revela, na nossa opinião, que esta segunda criança percebeu qual o objectivo com o exercício da oralidade e da apresentação.

Não é possível, devido à utilização de diferentes recursos para se trabalhar o mesmo conteúdo ou ainda pela falta de elementos de avaliação, ou ainda à falta de uma linha contínua, para todas as competências e conteúdos apresentados na tabela dizer-se com certezas que os recursos TIC utilizados foram primordiais para a aprendizagem dos alunos e que sem os mesmos as aprendizagens não teriam sido possíveis; no entanto, destaca-se a utilização por parte das crianças da câmara de filmar como recurso cujos dados revelaram ter sido importantes para que os alunos desenvolvessem a compreensão e expressão oral, competência presente na planificação de oito a dez de Novembro e cuja análise já foi realizada no ponto referente aos momentos de intervenção.

As análises anteriormente efectuadas a algumas práticas do Pré-Escolar e do 1º ciclo, e relembando o contexto e o propósito com que as TIC foram utilizadas, permitem verificar que no Pré-Escolar os recursos foram pensados em função dos conteúdos; no entanto, em determinadas actividades contribuíram igualmente para o desenvolvimento de competências.

Os recursos TIC utilizados contribuíram, para além do já referido neste e no ponto 5.2, para o registo de determinadas situações, garantindo o rigor e a objectividade, que permitiram uma análise mais consciente sobre as crianças.

No 1º Ciclo as TIC foram estrategicamente pensadas para responder às competências que se pretendiam desenvolver nas crianças; no entanto verificamos que não foi de ordem primordial o desenvolvimento de competências relacionadas directamente com as TIC embora, em algumas situações, se tenha verificado que o mesmo tenha vindo a acontecer. Situação já prevista uma vez que para se utilizarem determinados recursos seria necessário

que as crianças mobilizassem determinados conhecimentos para as poderem manusear e que estão inerentemente relacionados com competências TIC.

No 1º Ciclo comparativamente ao Pré-Escolar há uma maior diversidade de utilização de recursos TIC, o que em parte está relacionado com a diferença das faixas etárias, com a própria estrutura e dinâmica de aulas e com a valorização do desenvolvimento e aprofundamento de diferentes competências nos dois ciclos de ensino.

## CONSIDERAÇÕES GERAIS DO RELATÓRIO

Na elaboração deste relatório procurou-se integrar uma parte onde o foco recai nas práticas decorrentes dos estágios no Pré-Escolar e no 1º Ciclo e uma outra parte mais na vertente do estudo realizado sobre as TIC. As reflexões realizadas levaram a estagiária a reconhecer algumas dificuldades sentidas durante o processo de estágio e a apresentar sugestões de reformulação para futuras intervenções.

Durante a elaboração deste relatório procurou-se sempre abordar as diferentes questões com sinceridade para que os/as interessados/as, ao ler este trabalho, possam também reflectir e analisar as dificuldades sentidas pelo/a estagiário/a e procurar perceber de que forma a estagiária perspectiva a prática de estágio

Ao longo do desenrolar dos estágios nota-se uma evolução e maior confiança, por parte da estagiária, ao nível da observação, da elaboração dos projectos, das planificações e das reflexões. Assim, pode-se afirmar que a prática contribuiu para que a estagiária possa progredir e desenvolver competências necessárias para o futuro desenvolvimento de práticas lectivas.

Relativamente à observação, no início do estágio, esta técnica de recolha de dados foi questionada pela estagiária que não reconhecia o valor da mesma porque embora a teoria falasse sobre a importância da observação, esta técnica era tida como uma tarefa muito difícil e pouco viável não só durante a recolha mas também pelos resultados conseguidos. No entanto, à medida que o estágio decorreu e que a experiência em observar aumentou, a estagiária deu conta da importância da observação como essencial para a compreensão e avaliação tanto das práticas como das crianças.

O olhar sobre os/as alunos/as foi-se alterando e a realidade experimentada confirmou a necessidade da recolha e análise de dados sobre os/as mesmos/as como essenciais para que se fundamente a acção educativa tendo em conta o elemento central da acção de um/a professor/a - o/a aluno/a.

Relativamente ao dilema competências/conteúdos, a estagiária durante o seu percurso deu conta de que embora ainda se façam ouvir algumas vozes de que durante o estágio é difícil trabalhar-se por competências, uma vez que aos/às estagiários/as são dados conteúdos pelos professores cooperantes, algumas práticas reveladas neste documento dão conta de que o trabalho por competências não inibe os conteúdos e vice-versa e que facilmente, ao mesmo tempo, se trabalham competências e conteúdos desenvolvendo-se assim alunos mais capazes e conscientes.

Com isto, é de reforçar o valor imprescindível que o estágio teve para a estagiária, pois foi durante esta experiência que muitas das teorias apresentadas passaram a ter fundamento e a evidenciar resultados nas práticas e que de outra forma ficariam apenas pelo papel e somente nas palavras de outros autores, sem serem verdadeiramente problematizadas.

Relativamente à parte do estudo, com a resposta aos objectivos pode-se concluir que uma grande parte dos professores reconhece o valor das TIC e já possuem recursos como o computador na sala de aula. No entanto, ainda se verificam professores sem computadores nas suas salas. Uma minoria, neste estudo revelou não incentivar as crianças à elaboração de trabalhos no computador.

Sobre o desenvolvimento de competências dos alunos, com o recurso às TIC, são dados exemplos por parte da estagiária de práticas onde os recursos TIC utilizados de forma interdisciplinar, foram promotores do desenvolvimento de competências. No entanto, sentimos que teria sido fundamental uma recolha mais intensiva de elementos que, neste momento, pudessem servir como prova de afirmações proferidas. Contudo, alguns professores não consideram que estes recursos possam promover o desenvolvimento de competências.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Almeida, C., Andrade, A., Sá, M., Marques, D.** (1995). Do Processo de observação à reconstrução da interacção pedagógica: um projecto de formação de professores de língua Estrangeira. In E. Correia, M. Paixão, F. Vieira, C. Almeida, A. Andrade, M. Sá, F. Martins, D. Marques, C. Simões, H. Simões, M. Jesus. *Supervisão de professores e Inovação Educacional*, p. 89-106 . Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Almeida, L. e Freire, T.** (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Araújo, M.** (2008). *Transição do Ensino Superior para o Mundo do Trabalho – contributos do estágio para a formação e integração sócio-profissional dos educadores de infância*. Açores: Universidade dos Açores
- Arends, R.** (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill
- Azevedo, F.** (2007) *Formar Leitores - Das teorias às práticas*. Lisboa: Edições Lidel
- Bairrão, J.** (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? In L. Katz, J. Ruivo, M. Silva, e T. Vasconcelos. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, p.43-88. Lisboa: Ministério da Educação
- Barbeiro, L. e Pereira, L.** (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação
- Barbier, M.** (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Belchior, M., Tfoi, B., Paulino, C., Correia, H., Silva, M., Camilo, M., Branco, P., Almeida, P. e Fragoso, T.** (1993). *As novas tecnologias no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Bell, J.** (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Trajectos de um Guia para Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. e Ávila, P.** (1996). *A literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Best, J.** (1982). *Como investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata
- Bogdan, C. e Biklen, K.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J.** (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Cachapuz, A., Gil-Pérez, D. e Praia, J.** (2002). *Problema, Teoria e Observação em Ciência: para uma reorientação epistemológica da educação em ciência*. *Ciência & Educação*, **8**, nº1, 127 – 145.
- Cachapuz, A; Praia, J. e Jorge, M.** (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cachapuz, A., Praia, J. e Jorge, M.** (2004). *Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico*. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 3, p. 363-381.
- Capucha, L.** (2008). *Planeamento e avaliação de projectos - guião prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carmo, H. e Ferreira, M.** (1998). *Metodologia da investigação – guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casellas, E., Jorba, J. e Sanmartí, N.** (1997). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula: La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cassany, D.** (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D.** (sd). *La importância de enseñar y aprender lengua y literatura*. Ecuador: Ministerio de Educación.

- Castanho, M.** (1993). *A leitura: atitudes e preferências dos educandos dos 4º, 5º e 6º anos de escolaridade nas escolas oficiais portuguesas nos Estados Unidos da América – progenitores e docente, mediadores determinantes*, Dissertação de Mestrado. Cambridge, Massachusetts, EUA: Lesley University, School of Education.
- Castanho, M.** (2002). *A leitura através do currículo nas escolas do 2º ciclo em Portugal*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
- Castanho, M.** (2008). *Early Literacy in Portuguese: Practices and Priorities in the Republic of Mozambique*. Post-Doctoral Research Report. Cambridge, Massachusetts, EUA: Harvard University.
- Castro, J. e Rodrigues, M.** (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Ministério da educação
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sole, I., Zabala, A.** (2001). *O construtivismo na sala de aula - Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Correia, V.** (1995). *Recursos didácticos*. Porto: Paulo Branco.
- Costa, F.** (2007). Tendências e práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal. In A. Estrela, (Org.), *Investigação em educação: teorias e práticas*, p.169-224. Lisboa: Educa
- Cruz, G. e Gonschorowski, J.** (2006). *O origami como ferramenta de apoio ao ensino de geometria*. Dissertação de mestrado. Brasil: Universidade estadual do centro Oeste e Universidade de S. Paulo.
- Day, C.** (2005). *Formar docentes: como, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea
- Dias, I.** (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados.
- Estrela, A.** (1986). *Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Centro Nacional de investigação científica.
- Estrela, A.** (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Centro Nacional de investigação científica.
- Fagundes, D.** (2005). *O processo de ensino/aprendizagem da gramática da língua inglesa no 3º ciclo do ensino básico* (tese de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores
- Ferraz, M.** (sd.). *Compreensão de conceitos geométricos com uso de origami/dobraduras*. Pernambuco: Secretaria de Educação e Cultura.
- Figueiredo, R.** (2003). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa. Cadernos de Informação Pedagógica – Coleção Pré. Volume 6. Bola de Neve.
- Formosinho, J.** (2002). *A Supervisão na formação de professores – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Spodex, B., Brown, P., Lino, D., Niza, S.** (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C.** (1995). *Professores e alunos questionam-se: uma abordagem construtivista do ensino*. Instituto Piaget
- Gibbs, G.** (2007). *Qualitative data analysis: explorations with NVivo*. Berkshire : Open University Press.
- Gomes, C.** (2007). *Uso das tecnologias de Informação e comunicação na formação inicial de professores - Caracterização, implementação e avaliação de um modelo de formação em rede* (Tese de doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Gonçalves, Z.** (2002). *A mudança da organização educativa por integração das tecnologias de informação e comunicação na educação (TICE) - (Um estudo de caso sobre as implicações da integração das TICE na escola)* (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Hill, M. e Hill, A.** (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo
- Hohmann, M. e Weikart, D.** (2004) *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Jantz, R.** (1995). Ensino de conceitos. In: R. Arends, *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Joyce, B. e Weil, M.** (1986). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International
- Jorge, B.** (2008). *Necessidades de formação contínua dos professores de uma escola secundária na utilização pedagógica das tecnologias de informação e comunicação*. Universidade de Lisboa.
- Junior, J. e Coutinho, C.** (2008). *Um Estudo com Autores de WebQuests em Língua Portuguesa: avaliação do processo de concepção, utilização e resultados obtidos*. Braga: Universidade do Minho
- Korthagen, F.** (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores e A. Simão *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*, p.39-60 Edições Pedagogo. Magualde.
- Libâneo, J.** (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Linhares, C.** (2009). Formar professores, contribuindo para a reinvenção da escola e da radicalização da democracia In J. Bonito, et al. *Ensino, Qualidade e Formação de Professores*, p.107-116. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Margarida, M e Alves, M.** (2000). *Ser professor em tempos pós-modernos: contributo para o estudo dos novos papéis dos professores face à inovação pedagógica* (Tese de mestrado). Aveiro: Departamento de didáctica e tecnologia educativa.
- Mata, L.** (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério de Educação
- Medeiros, E.** (2009). Educação, Cultura(s) e Cidadania: Ser Pessoa na Identidade e em Contextos de Diversidade. In E. Medeiros (coord.). *Educação, Cultura(s) e Cidadania*, p. 65-83. Porto: Edições Afrontamento.
- Mendes M. e Delgado C.** (2008). *Geometria - textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mesquita, J.** (2002). *A escola na sociedade do conhecimento - Um estudo sobre as novas tecnologias de informação e comunicação e as suas possíveis aplicações no contexto educativo* (Tese de mestrado). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Miras, M.** (1996). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala *El consrutivismo en el aula*, p. 47-63. Barcelona: Editorial Graó
- Moderno, A.** (1992). *A comunicação audiovisual no processo didáctico: no ensino; na formação profissional*. Aveiro: Autor
- Monereo, C. Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez, M.** (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem – Formação de professores e aplicação na escola*. Porto: Asa Editores.
- Morais, F. e Medeiros, T.** (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor – A Chave do Problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Moreira, A.; Loureiro, M. e Marques, L.** (2005). *Percepções de professores e gestores de escolas relativas aos obstáculos à integração das TIC no ensino das ciências*. Enseñanza de las Ciencias, número extra, 1-5.
- Neitzel, L. e Neitzel, A.** (coord) (2010). *Leitura e produção em meio digital*. Florianópolis: UFSC
- Oliveira, I. e Serrazina, L.** (2002). A reflexão e o professor como investigador. In J. Ponte et al. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, p.29-42 Associação de professores de matemática.

- Pacheco, J.** (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia
- Pais, A. e Monteiro, M.** (1996). *Avaliação - Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Paiva, J.** (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Paraskeva, J.** (2006). O presente como museu. A(s) tecnologia(s) educativa(s) como réu avant la lettre. In J. Paraskeva e L. Oliveira (Org.), *Curriculo e tecnologia educativa*, p.19-45 Volume I. Mangualde: Edições Pedago, LDA.
- Pardal, L.** (2001). Que professor para a educação secundária? In J. Tavares e I. Brzezinski (Org.), *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*, p.83-112. Fortaleza: Editora Demócrito Rocha.
- Parente, C.** (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Formosinho *A Supervisão na formação de professores – da sala à escola*, p.166-216 Porto Editora: Porto.
- Pires, S.** (2009). *As TIC no currículo escolar*. Revista de Educação, vol 1 (1), pp. 43 - 52.
- Ponte, J.** (1990). *O computador: um instrumento da educação*. Lisboa: Texto Editora
- Ponte, J., Oliveira, H. e Varandas, J.** (2001). *As novas tecnologias na formação inicial de professores. Análise de uma experiência*. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J., Oliveira, H., Silva, M. e Reis, P.** (2006). *Internet@EB1. Programa “Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal Continental” - Relatório de Avaliação (ano lectivo de 2004/05)* Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Ponte, J. e Serrazina, L.** (1998). *As novas tecnologias na formação inicial de professores*. Lisboa: Ministério da educação.
- Postic, M. e Ketele, J.** (1994). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.** (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, E.** (2008). *As maravilhas do origami na geometria*. Maringá: Secretaria de Estado da Educação.
- Ribeiro, A e Ribeiro L.** (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, A. e Fernandes, M.** (1995). Novas orientações em educação matemática. In A. Carvalho *Novas metodologias em Educação*, p. 413- 436. Porto: Porto Editora
- Roldão, M.** (1999). Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora
- Roldão, M.** (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I.** (1994). A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I.** (Org.), (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J.** (1994). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Schon, D.** (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, (Org.), *Os professores e a sua formação*, p.79-91. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., e Veloso, R.** (2010). *Leitura: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I.** (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. *In* A. Carvalho *Novas metodologias em Educação*, p.199-226 Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I.** (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Solé, I.** (1996). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje in el constructivismo en el aula. *In* C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala *El construtivismo en el aula*, p. 25-46. Barcelona: Editorial Graó.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R.** (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill
- Tuckman, B.** (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vasconcelos, T.** (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vilela, G., Duarte, I. e Figueiredo, O.** (1995). Metodologia do ensino do português *In* A. Carvalho *Novas metodologias em Educação*, p. 229-261. Porto: Porto Editora.
- Viveiros, T.** (2005). *Recursos computacionais no desenvolvimento de competências da língua portuguesa - concepções e práticas dos docentes do 3º ciclo do concelho de Ponta Delgada* (Tese de mestrado). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Zeichner, K.** (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa

#### **Outras fontes consultadas**

- Azores Digital (2009)** - Intervenção da secretária regional da Educação e Formação  
<http://www.azoresdigital.com/ler.php?id=11634> – acessado a 20/01/2011
- Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto**  
[http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001\\_30Ago.pdf](http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf) acessado em 10/05/2010
- Despacho nº 58/2006 de 17 de Janeiro (II Série)** - Programa de Informatização Educativa Escolas Digitais.  
<http://www.azores.gov.pt/Portal/pt/entidades/sref-dref/textoImagem/introdução.htm?lang=pt&area=ct> – acessado em 20/12/2010
- Diário da República, 1.ª série - N.º 180 - 18 de Setembro de 2007**  
[http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Plano\\_Tecnologico\\_Educacao\\_DR.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Plano_Tecnologico_Educacao_DR.pdf) - acessado em 15/06/2010
- Direcção Regional da Ciência e Tecnologia (2008).** *Governo já investiu cerca de 190 mil euros na divulgação itinerante das TIC*. Açores: Ponta Delgada.  
<http://www.azores.gov.pt/Gra/sctr/conteudos/noticias/2008/Julho/Governo+já+investiu+cerca+de+190+mil+euros+na+divulgação+itinerante+das+TIC.htm?lang=pt&area=ct> – acessado em 20/02/2010
- Gabinete de apoio à comunicação social (2010).** *Governo Regional adquire portáteis para equipar todos os edifícios do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Açores: Angra do Heroísmo  
<http://www.azores.gov.pt/GaCS/Noticias/2010/Abril/Governo+Regional+adquire+portáteis+para+equipar+todos+os+edifícios+do+1º+Ciclo+do+Ensino+Básico.htm> - acessado em 20/02/2011
- Gabinete de apoio à comunicação social (2010).** *Governo investe em equipamentos e recursos didácticos para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Açores: Angra do Heroísmo  
<http://www.azores.gov.pt/GaCS/Noticias/2010/Marco/Governo+investe+em+equipamentos+e+recursos+didácticos+para+o+1º+Ciclo+do+Ensino+Básico.htm> - acessado em 20/02/2011
- Gabinete de apoio à comunicação social (2010).** *Esclarecimento da SREF sobre os portáteis Magalhães*. Açores: Angra do Heroísmo

- <http://www.azores.gov.pt/GaCS/Noticias/2010/Marco/Governo+investe+em+equipamentos+e+recursos+didácticos+para+o+1º+Ciclo+do+Ensino+Básico.htm> - acedido em 20/02/2011
- Governo dos Açores** (2010). *Governo investe em equipamentos e recursos didácticos para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Açores: Angra do Heroísmo
- <http://www.azores.gov.pt/Portal/pt/entidades/sref/noticias/Governo+investe+em+equipamento.s.htm?mode=entity> – acedido em 20/02/2011
- Medida 01.1.2 – Governo dos Açores**
- [http://www.azores.gov.pt/ext/sctr-app/formulario.asp?id\\_form=31&page=-1&dataap=2009](http://www.azores.gov.pt/ext/sctr-app/formulario.asp?id_form=31&page=-1&dataap=2009) - acedido em 20/02/2010
- Matos, J. et al** (sd.). *"e-escolinha": usar as TIC no 1º ciclo*. Centro de Competência da Universidade de Lisboa
- [http://www.dgide.min-edu.pt/eescolinha/Mod1\\_Maga.html](http://www.dgide.min-edu.pt/eescolinha/Mod1_Maga.html) acedido em 16/05/2010
- Ministério da Educação** (2008). *E-escolinha permite o acesso a 500 mil computadores aos alunos do 1.º ciclo*
- <http://www.min-edu.pt/np3/2474.html> acedido em 16/05/2010
- NetProf (sd.)**. *Computador: o melhor amigo dos alunos*.
- [http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?id\\_versao=11218](http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?id_versao=11218) - acedido em 10/05/2010
- NetProf** (2001). *Porquê as TIC na escola?*
- [http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?id\\_versao=11496](http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?id_versao=11496) - acedido em 11/05/2010
- Nónio: Estratégias para a acção. As TIC na educação**
- <http://anapet.no.sapo.pt/documentos/Estrat%20E9gias%20para%20a%20educa%20E7%20E3o%20com%20as%20tic.pdf> acedido em 10/05/2010
- Orientações Curriculares Para a Educação pré-escolar** (1997). Lisboa: Ministério da Educação
- Organização Curricular e Programas - Ensino Básico 1º ciclo** (2004). Lisboa: Ministério da Educação
- Plano de formação para o pessoal docente região Açores 2010/2011**
- <http://www.edu.azores.gov.pt/cfae/smsm/Paginas/planoformacaopessoaldocente.aspx> - acedido em 20/02/2010
- Ponte, J.** (1994). *O Projecto MINERVA Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. Lisboa: DEPGEF
- <http://www.slideshare.net/jborges/relatrio-do-projecto-minerva>, acedido a 15/05/2010
- Programa e-escolinha - Cada aluno um computador**. Plano Tecnológico
- [http://www.eescolinha.net/\(S\(mf5gmw55o0jszv45p2p0eyyy\)\)/defaultEscolinha.aspx?guid=fde7ddcd-a1f6-4749-9a07-16217fa72921](http://www.eescolinha.net/(S(mf5gmw55o0jszv45p2p0eyyy))/defaultEscolinha.aspx?guid=fde7ddcd-a1f6-4749-9a07-16217fa72921) acedido a 16/05/2010
- Programa Nónio séc. XXI - Tecnologias da Informação e Comunicação na educação**
- <http://nonio.crie.min-edu.pt/oficial/docubase1.htm> acedido a 15/05/2010
- Programa de Matemática do Ensino Básico** ().Lisboa: Ministério da Educação
- Programas de Português do Ensino Básico** (2009). Lisboa: Ministério da Educação
- Relatório dos Avaliadores do Projecto MINERVA** (1994)
- [http://nonio.crie.min-edu.pt/docum/minaval/relaanx.htm#PM\\_1](http://nonio.crie.min-edu.pt/docum/minaval/relaanx.htm#PM_1), acedido a 15/05/2010
- Santos, H.** (2010). *Educação de Infância: Espaço Facilitador para o Desenvolvimento de Competências Tecnológicas*.
- <http://anae.biz/rae/wp-content/uploads/2010/02/Educa%C3%A7%C3%A3o-de-Inf%C3%A2ncia-Espa%C3%A7o-Facilitador-para-o-Desenvolvimento-de-Compet%C3%A2ncias-Tecnol%C3%B3gicas.pdf> – acedido em 26/01/2010

