



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Isabel da Cunha

**Histórias e meios digitais na prática
pedagógica dos educadores de infância
de Paredes de Coura**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Isabel da Cunha

**Histórias e meios digitais na prática
pedagógica dos educadores de infância
de Paredes de Coura**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências de Educação
Área de Especialização em Tecnologia Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Altina Silva Ramos

outubro de 2013

DECLARAÇÃO

Nome: Maria Isabel da Cunha

Endereço eletrónico: cunha.isa1999@gmail.com

Telefone: 965253750

Número do cartão de cidadão: 10912559

Título da dissertação: Histórias e meios digitais na prática pedagógica dos educadores de infância de Paredes de Coura

Orientadora: Professora Doutora Maria Altina Silva Ramos

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado: Mestrado em Ciências de Educação - área de especialização em Tecnologia Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos:

À Professora Doutora Maria Altina Silva Ramos, por todo o empenho e dedicação que prestou nesta caminhada.

Aos educadores envolvidos no trabalho de investigação, pelo empenho e colaboração demonstrados.

A todos aqueles que contribuíram para que este trabalho fosse possível, o meu obrigada!

Dedico este trabalho:

In Memoriam à minha querida mãe que me fez menina e mulher.

Ao Miguel,

À Carolina e ao João Francisco

Resumo

Partindo de um enquadramento teórico, com base na revisão de literatura efetuada, verificou-se que a leitura de histórias é defendida como uma atividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento da linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas.

As histórias, outrora utilizadas no formato oral, com o surgimento da imprensa passaram a ser difundidas através da imagem e da escrita e atualmente é comum apresentarem-se em formato digital. Os meios tecnológicos vieram enriquecer ainda mais o reconhecido potencial das histórias.

Num tal contexto, este estudo pretendeu conhecer as práticas pedagógicas dos educadores do Concelho de Paredes de Coura no que se refere ao recurso aos meios digitais para trabalhar as histórias e proporcionar-lhes formação nessa área.

Este trabalho assenta num plano misto, tendo-se partido dos resultados de um inquérito por questionário para uma formação nesta área dirigida aos Educadores de Infância que integraram este estudo e ajustada às suas necessidades. Para a análise dos dados recorreu-se à estatística descritiva e análise de conteúdo.

Os resultados desta investigação revelam que há um consenso em torno da relevância das histórias no processo educativo, bem como da integração dos meios tecnológicos na educação.

Palavras-chave: educação de infância; histórias; tecnologia digital.

Abstract

Starting from a theoretical framework, based on literature review, it was possible to verify that reading stories is advocated as an extremely important activity, not only to promote language development, vocabulary acquirement or improvement of cognitive mechanisms, involved in the selection of information and access to comprehension, but also because it increases the development of the written language, understanding of reading strategies and the reinforcement of positive attitudes towards reading and related activities.

Stories, in the past presented in the oral form, became widespread with the advent of the printing press through images, words and currently appear in digital format. Technological resources have enriched the recognized potential of stories even further.

With this context in mind, this study aimed to get acquainted with the pedagogical practices of teachers in the municipality of Paredes de Coura particularly in what concerns the use of digital means to work on stories and also provide them with training in this area.

This work is based on a mixed plan, beginning with the results of a questionnaire for a training course in this area directed to the kindergarten teachers who participated in this study and adjusted to its needs. For data analysis we used descriptive statistics and content analysis.

The results of this research show that there is a consensus on the importance of stories in the educational process as well as on the integration of technological education.

Keywords: early childhood education; stories; digital technologies

Índice

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	14
1.2	CARACTERIZAÇÃO GERAL DO ESTUDO.....	15
1.2.1	<i>Questões de investigação.....</i>	15
1.2.2	<i>Objetivos do estudo</i>	16
1.2.3	<i>A importância do estudo.....</i>	16
1.2.4	<i>Limitações do estudo.....</i>	18
2	CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA.....	21
2.1	AS TIC E A SOCIEDADE ATUAL	21
2.2	FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM TIC.....	24
2.3	O PAPEL DO EDUCADOR/PROFESSOR NA INTEGRAÇÃO DAS TIC.....	27
2.4	CONTRIBUTOS DAS TIC PARA A APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA.....	31
3	CAPÍTULO II – HISTÓRIAS, INFÂNCIA E TECNOLOGIA.....	39
3.1	POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DAS HISTÓRIAS.....	39
3.2	O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA CONTAR HISTÓRIAS	42
4	CAPÍTULO III - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	49
4.1	DESCRIÇÃO DO ESTUDO.....	49
4.2	METODOLOGIA ADOTADA: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	49
4.2.1	<i>População</i>	50
4.2.2	<i>Elaboração e avaliação dos questionários.....</i>	52
4.2.3	<i>Tratamento e análise dos dados.....</i>	53
4.3	FASES DA INVESTIGAÇÃO	53
5	CAPÍTULO IV – RESULTADOS	57
5.1	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	57
5.1.1	<i>Caraterização da população alvo.....</i>	57
5.2	AS HISTÓRIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	60
5.3	PRÁTICAS COM TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) PARA CONTAR HISTÓRIAS.....	68
5.4	QUESTÕES ABERTAS	74
5.5	PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA	82
6	CONCLUSÕES GERAIS DO ESTUDO.....	91
7	BIBLIOGRAFIA	97
8	ANEXOS	107
8.1	ANEXO 1.....	107
8.2	ANEXO 2.....	113
8.3	ANEXO 3.....	115
8.4	ANEXO 4.....	119

Índice de gráficos

ÍNDICE DE GRÁFICOS	X
GRÁFICO 1- CARATERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NO QUE RESPEITA À IDADE.....	57
GRÁFICO 2 - CARATERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NO QUE RESPEITA ÀS HABILITAÇÕES ACADÉMICAS	58
GRÁFICO 3 - CARATERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NO QUE RESPEITA AO TEMPO DE SERVIÇO	59
GRÁFICO 4 - CARATERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NO QUE RESPEITA À SITUAÇÃO PROFISSIONAL	59
GRÁFICO 5 - CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS EM RELAÇÃO À IDADE	60
GRÁFICO 6 – FREQUÊNCIA DO USO DAS HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA, NO ÂMBITO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	63
GRÁFICO 7 – FATORES QUE INFLUENCIAM A QUALIDADE NAS ATIVIDADES COM HISTÓRIAS.....	66
GRÁFICO 8 - RECURSOS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS NO JARDIM DE INFÂNCIA	67
GRÁFICO 9 - DOMÍNIO DOS MEIOS AUDIOVISUAIS	68
GRÁFICO 10- OPINIÃO DOS EDUCADORES RELATIVA À MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA OUVIR HISTÓRIAS COM RECURSO ÀS TIC	70
GRÁFICO 11 - FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS MEIOS TECNOLÓGICOS	71
GRÁFICO 12 - MOTIVOS INIBIDORES NA UTILIZAÇÃO DOS MEIOS TECNOLÓGICOS PARA CONTAR E EXPLORAR HISTÓRIAS	73

INTRODUÇÃO

1 INTRODUÇÃO

Este estudo centra-se no uso das histórias e dos meios digitais para as explorar por parte dos educadores de infância.

Desde os mais remotos tempos que o ser humano recorre ao grande potencial inerente às histórias e aos contos como um vínculo essencial na forma de transmitir valores aos mais novos. Tradicionalmente os contos de tradição oral ocorriam em espaços familiares em torno das “fogueiras”, sendo que estes momentos estavam intimamente ligados ao tempo de descanso e ao lúdico, despoletando tertúlias na área do imaginário e do fantástico.

A forma como as histórias são transmitidas foi evoluindo a par das constantes mudanças que a própria sociedade exige; neste sentido as respostas que os meios tecnológicos oferecem, apresentam-se elas próprias como novas formas de criação e transmissão de saberes, alterando significativamente os processos de comunicação e interação. Segundo Siemens (2005) a tecnologia tem implicações diretas no modo como hoje aprendemos, comunicamos e vivemos.

Há a necessidade de inovarmos os nossos métodos de ensino em função das tecnologias emergentes, pois segundo Prensky (2011) o mundo de hoje implica também para as crianças outras formas de viver, crescer, aprender e interagir, apresenta constantes trocas de informações e de construção de conhecimento muito diferentes das gerações anteriores.

Imersa neste contexto, a escola é incitada a incrementar atualizações constantes, desenvolvendo novos meios que lhe permitam acompanhar os desafios da atual sociedade globalizada.

Partindo da revisão da literatura, foi possível constatar as preocupações manifestadas pelos vários autores ao defenderem unanimemente que é essencial fomentar a aquisição de uma competência literária. A leitura e a exploração das histórias em contexto pré-escolar são defendidas como uma atividade de extrema importância.

Conscientes da importância atribuída às histórias e do papel que os meios digitais possam ter na sua exploração, desenhamos um estudo dirigido aos educadores de infância do concelho de Paredes de Coura.

Pretendemos assim, que este estudo possa contribuir para aumentar o conhecimento ao nível das práticas dos educadores.

O processo de recolha de dados teve como principal instrumento o inquérito por questionário, com o objetivo de aferir a forma como são utilizadas as histórias e os meios digitais nas práticas letivas dos educadores. A análise dos resultados obtidos nesta primeira etapa da investigação permitiu-nos equacionar a possibilidade de promover uma ação de formação no âmbito das TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação, dirigida aos educadores que integraram este estudo.

1.1 Estrutura da dissertação

Com a estrutura apresentada pretendemos integrar os pontos que conciliem a requerida base de estruturação de uma dissertação com o possível interesse do comum leitor interessado no assunto. Neste sentido, nos primeiros dois capítulos é apresentado um enquadramento teórico dos assuntos relevantes que integram este trabalho – o primeiro relativo à educação e tecnologia e o segundo às histórias, infância e tecnologia – e no terceiro e quarto capítulo expomos a investigação propriamente dita – o terceiro sobre a metodologia adotada e o quarto sobre os resultados da investigação.

Seguidamente, passamos a explicitar de forma detalhada toda a estrutura da dissertação.

Após a introdução é apresentado o Capítulo I (Educação e Tecnologia) que é constituído por uma reflexão acerca da tecnologia como base de apoio à educação/formação – em que são abordados determinados aspetos da evolução social e tecnológica, a inevitável ligação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com a Formação de Professores, o papel do professor na integração das TIC e os contributos das TIC para a aprendizagem na infância.

O Capítulo II (Histórias, Infância e Tecnologia) pretende expor assuntos que se relacionem com as histórias, a infância e a tecnologia. Também é pretensão expor os mesmos assuntos de forma a sensibilizar todos aqueles que contactem com este trabalho, para a importância das histórias e da

tecnologia no desenvolvimento harmonioso e na educação do ser humano; este espaço reflete também sobre a importância da leitura de histórias na educação das crianças e o recurso aos meios tecnológicos para contar histórias.

No Capítulo III (Metodologia da investigação), como o título sugere, propomo-nos a abordar a investigação realizada, explicando o seu desenvolvimento assim como todo o processo metodológico. No mesmo capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos (descrição do estudo, metodologia adotada, população, elaboração e avaliação dos instrumentos, tratamento e análise dos dados, fases da investigação).

Por último, no Capítulo IV são expostos os resultados que originaram o prosseguimento da investigação (tratamento dos dados, apresentação do inquérito e apresentação e análise dos resultados). É também apresentada a análise dos inquéritos relativos à formação. Para finalizar, apresentamos as conclusões gerais do estudo que, de forma sintética, ilustram o desenvolvimento da investigação efetuada.

1.2 Caracterização geral do estudo

1.2.1 Questões de investigação

“É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências” (Mata, 2008, p. 78). São vários os especialistas que evidenciam as vantagens das histórias na infância.

Esta constatação, realizada também em contexto informal ao longo da atividade que tenho vindo a exercer na prática pedagógica, permitiu reforçar o interesse em **estudar a importância das histórias nas práticas pedagógicas dos educadores.**

Kress (2003) alerta para efeitos que as transformações sociais e tecnológicas possam causar no uso da literacia e dos meios relacionados de representação e comunicação. A linguagem já não se apresenta como o único modo de elaborar significado e de comunicar, o ecrã reveste-se de preponderância ao servir como meio de comunicação e disseminação. Há, contudo, a necessidade

de uma renovação dos programas curriculares, pois, continua a ser descurado o papel fundamental que os meios tecnológicos digitais e a comunicação visual representam no nosso dia-a-dia.

Atendendo aos contributos que as TIC possam ter no campo educativo, concretamente na exploração das histórias surgiu também o interesse em **estudar o uso de meios digitais para trabalhar as histórias por parte dos educadores.**

1.2.2 Objetivos do estudo

O presente estudo pretende conhecer as práticas pedagógicas de contar histórias dos educadores e o recurso aos meios digitais.

É, portanto, com o objetivo de fazer um diagnóstico das condições que a escola oferece, no plano das infraestruturas, no plano da capacitação docente e das iniciativas levadas a cabo para criar condições de integração das TIC, que desenvolvemos este estudo, para posteriormente apresentar uma proposta de formação, que permita aos educadores inovar na educação com TIC.

Para o efeito, definimos os seguintes objetivos específicos que suportam as linhas orientadoras do nosso estudo:

- Conhecer as perspetivas dos educadores acerca das vantagens/desvantagens de contar histórias recorrendo às TIC;
- Diagnosticar eventuais obstáculos à utilização das TIC por parte dos educadores;
- Identificar as condições que poderão propiciar a utilização/implementação das TIC;
- Promover uma ação de formação que possibilite uma efetiva integração das TIC na escola.

1.2.3 A importância do estudo

A forma como as histórias são transmitidas foi evoluindo, a par das constantes mudanças que a própria sociedade exige. Outrora utilizadas no formato oral, com o surgimento da imprensa, passaram a ser difundidas através da imagem e da escrita e atualmente, é comum apresentarem-se em formato digital. Neste sentido, as possibilidades que os meios tecnológicos oferecem,

apresentam-se elas próprias como novas formas de transmissão de saberes, enriquecendo ainda mais o reconhecido potencial das histórias.

Segundo Carvalho (2008, p.85) “ as histórias, no século XX, passaram a não ser mais baseadas exclusivamente na palavra, oral ou escrita, as imagens passaram a ser ingredientes indispensáveis das histórias e agora nós não somente ouvimos e lemos, mas assistimos à sua representação audiovisual”.

Este estudo pretende atender à importância que as histórias representam em todo o processo de ensino-aprendizagem e largamente defendido por vários autores, também sustentado nas referências apresentadas na revisão da literatura.

A utilização das histórias e o uso de TIC nesse contexto surgem como recursos capazes de animar as diversas áreas de conteúdo definidas para o ensino pré-escolar.

Esta pretensão resulta da constatação informal, posteriormente confirmada, de que os educadores de infância (a população alvo desta investigação cingiu-se aos educadores a lecionarem no Concelho de Paredes de Coura) atribuem uma manifesta importância relativamente às histórias na sua prática pedagógica, considerando o uso dos recursos digitais como uma mais-valia e um agente potencializador em todo o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente na exploração das histórias. No entanto, revelam necessidade de formação contínua.

Estamos conscientes da importância atribuída às histórias e aos meios digitais expressa nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-Escolar, (OCEPE) também reconhecida pelos investigadores e pedagogos, no desenvolvimento harmonioso da criança.

Neste sentido, aspiramos a que este estudo possa de algum modo contribuir para ampliar o conhecimento já existente relativamente ao uso das histórias nas práticas dos educadores e simultaneamente, a sua exploração através dos meios digitais.

1.2.4 Limitações do estudo

A principal limitação ao nosso estudo prende-se com a pequena dimensão da amostra, isto porque só fizeram parte da nossa população educadores de infância pertencentes ao Concelho de Paredes de Coura (6 educadores da rede pública e 11 da rede privada) o que perfaz um total de 17 educadores.

Relativamente à dimensão da amostra, surge muitas vezes referido o número 30, como o “número mágico” da amostra ideal Coutinho (2011), mas de facto esse número nem sempre é possível, sendo que muitos autores, segundo Coutinho (2011) defendem ser mais importante o cuidado na seleção da amostra do que propriamente o tamanho da mesma. Como era nossa intenção intervir junto das Educadoras a lecionar no Concelho de Paredes de Coura, cingimo-nos ao número de sujeitos dessa população.

CAPÍTULO I

Educação e tecnologia

2 CAPÍTULO I – Educação e Tecnologia

2.1 As TIC e a sociedade atual

São muitos os autores que estudam a relação entre tecnologia e educação. Entre eles, Qian Tang (2011, p.2) afirma que as TIC na escola, podem despoletar transformações na educação em resposta à sociedade do conhecimento:

Technology is not neutral; the penetration of ICT in schools can eventually transform pedagogy and the creation of knowledge. As a result, ICT are contributing to building new relationships between schools and their communities, and to bridging the gap between formal, non-formal and informal education. Eventually, technology may also lead policy-makers to rethink the skills and capacities that children need to become active citizens and workers in a knowledge society.

Em Portugal, há quase 30 anos, Ponte (1986,p. 23) afirmava: “Podemos antever que as tecnologias serão o principal eixo de desenvolvimento das sociedades de amanhã”. Com efeito, atualmente, a sociedade é caracterizada pelas constantes modificações que surgem a um ritmo vertiginoso.

Essa mudança é motivada por uma nova ordem mundial em que a informação atravessa as fronteiras e as sociedades, com uma velocidade que até há pouco mais de uma década era insuspeita, convertendo o mundo no que McLuhan designou **aldeia global**.

A informação está disponível para o indivíduo "comum", difundiu-se e é acessível e imediata. A sociedade caminha ou já está numa dependência tecnológica. Não quer isto significar uma subordinação da sociedade à tecnologia, mas sim que a tecnologia é e cada vez mais será o suporte da sociedade que estamos a criar.

Existe agora uma cultura tecnológica. Quintanilha (1995, p. 14) define a cultura tecnológica como: “parte da cultura de um grupo social constituído de representações, regras, ideias, valores, sistemas

de comunicação e padrões comportamentais que têm a ver com as relações dos membros desse grupo com os sistemas tecnológicos”.

A introdução das Novas Tecnologias de Informação no processo-ensino-aprendizagem parece-nos ser fundamental neste quadro, permitindo renovar as pedagogias da aprendizagem, colocando ao docente novos desafios que lhe permitirão reativar o seu papel como agentes fundamentais da mudança. Para Silva (2004, p.40),

[a] utilização das TIC contribui para se atingirem as denominadas “aprendizagens significativas” ao propiciar a utilização de recursos variados que permitem uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados. Contribuem ainda para diversificar as modalidades de trabalho escolar e as formas de comunicação e a troca de conhecimentos adquiridos.

Neste sentido, para que a educação se torne mais atrativa beneficiando das vantagens deste tipo de recursos, é necessário criar oportunidades para que os alunos sejam envolvidos em atividades significativas e autênticas. Assim, cabe ao professor atuar como verdadeiro agente de mudança no modo como emprega as tecnologias, pois segundo Souza, (2005) “O uso de uma tecnologia, por si só, não garante melhoria à educação... Dependendo da forma como é utilizada, pode revolucionar ou perpetuar as estruturas de ensino existentes.”

As TIC, são entendidas como indispensáveis para a sociedade atual, sustentando os diversos ramos de atividade, facilitando todo o tipo de serviços, dos mais tradicionais aos mais inovadores, e criando condições para o fomento da atividade económica a nível global. No que diz respeito à Tecnologia aplicada à educação (Tecnologia Educativa), no dizer de Blanco e Silva (1993, p. 39) surge, assim, “como uma ciência aplicada capaz de contribuir para tornar o processo educativo mais eficaz. [...] e falar de eficácia significa melhorar a aprendizagem”.

O conhecimento, outrora baseados nos livros que nem sempre estavam acessíveis a todos, é agora muito mais facilmente acessível através das novas tecnologias. Ponte (2002, p.2) salienta que:

Na escola, as TIC são um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem. Elas podem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através de software educacional como de ferramentas de uso corrente.

Permitem a criação de espaços de interação e partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação e troca de documentos. Representam, além disso, uma ferramenta de trabalho do professor e um elemento integrante da sua cultura profissional, pelas possibilidades alternativas que fornecem de expressão criativa, de realização de projetos e de reflexão crítica.

A escola dispõe atualmente de múltiplos meios tecnológicos altamente motivadores para as crianças, desde os computadores, aos quadros interativos, gravadores... que podem constituir-se como promotores de ambientes pedagógicos de qualidade, enriquecendo as experiências de aprendizagem das crianças.

Segundo Ramos, Carvalho e Festas (2001), a escola deve promover a utilização educativa de diferentes recursos tecnológicos. Atendendo a esta realidade, Santos (2006, p.2) refere:

(...) a utilização da informática na escola se torna um meio de aproximação do estudante com esta sociedade digital, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e promovendo a cooperação e colaboração, familiarizando o aluno com os recursos tecnológicos que poderão ser utilizados em outros contextos e realidades.

A escola desempenha um papel preponderante na educação dos cidadãos, ajudando-os na complexa tarefa de acompanhar os desafios desta sociedade digital. “Nesta sociedade todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar, a ensinar e a aprender. Assim, precisamos saber lidar com a incerteza e a velocidade das transformações tecnológicas.” (Santos, 2006, p. 1).

A este respeito, Costa (2011, p. 1884) sugere:

[uma] transformação operada de baixo para o topo, através do envolvimento ativo e crítico dos seus mais diretos interessados (os que aprendem, os que ensinam e os que têm obrigação de criar condições para que essa transformação aconteça). Uma transformação que, aproveitando o potencial indutor de inovação que as TIC representam, se alicerce no questionamento interno sobre como poderá a escola responder ao próprio desenvolvimento tecnológico que fora dela acontece.

Podemos assim entender que uma verdadeira inclusão das tecnologias na educação, depende do envolvimento harmonioso e responsável de todos aqueles que participam no processo educativo.

2.2 Formação contínua de professores em TIC

Na atual sociedade globalizada, e desde a segunda década do século XXI, há a necessidade de os docentes interiorizarem a importância da utilização das tecnologias não só no domínio social, mas também no domínio cognitivo. A tecnologia reorganizou o modo como hoje aprendemos, comunicamos e vivemos (Siemens, 2005).

A situação supracitada é, atualmente, alvo do interesse por parte de muitos investigadores, que analisam esta problemática nas diferentes vertentes. Há uma procura generalizada das razões intrínsecas dos casos de sucesso como os de insucesso, de integração curricular das TIC. As opiniões convergem, na grande maioria dos autores, no que concerne a considerar que uma efetiva integração das TIC no currículo implica investimento em dois domínios – na atitude dos professores e numa adequada capacitação para o seu uso (Silva & Miranda, 2005; Peralta & Costa, 2007).

O conceito “formação ao longo da vida”, é já uma realidade dos nossos dias e transversal a todos os cidadãos, independentemente da profissão desempenhada. Pretende dar resposta a um mundo em constantes mudanças e para o qual é necessário estar apto a enfrentar novos desafios.

As mudanças em educação não só são necessárias e inevitáveis, devem ser entendidas e encaradas como a expressão de um compromisso decidido e sustentável no tempo, como um propósito moral e social marcando uma diferença positiva nas vidas de todos os alunos, bem como a aspiração de revitalizar as conexões entre a educação e a vida social em democracia. (Escudero, 2002, p.17)

O tema da educação e formação de professores tem sido encarado com relevância, sendo defendida a formação contínua dos professores como prioritária, como refere Alonso (2004, p.146):

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Educação, um Tesouro a Descobrir, refletindo sobre algumas das características da sociedade atual – a interdependência planetária e a globalização, a inclusão/exclusão social e a participação democrática, o crescimento económico e humano desigual –, propõe, como ideia central, colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade. Esta noção extravasa as distinções tradicionais entre educação básica ou inicial e permanente, em que as possibilidades de aprendizagem e de realização do potencial de cada um não têm limites de idade, sexo ou de condição social.

No que se refere à formação ao longo da vida dos docentes, esta é uma preocupação que ganhou relevo recentemente suscitada pelos debates políticos e pelas medidas introduzidas no sistema educativo. Alarcão *et al.* (1997) refere que relativamente à formação ao longo da vida, ainda não se registou uma intervenção sustentada por parte das instituições do ensino superior, para promover a formação contínua dos professores que realizaram a formação inicial nestas instituições.

A formação inicial é, para os professores, o princípio do longo percurso de formação contínua. Atualmente, não chega falar de formação inicial dos professores dado que os conhecimentos adquiridos pelos mesmos, ao longo dessa formação inicial e com o passar dos anos, tendem a tornar-se obsoletos (Ramos, Carvalho & Festas, 2001).

A necessidade de atualizações constantes em termos pedagógicos, didáticos e científicos é para o professor de hoje uma realidade. A formação contínua apresenta-se como uma resposta capaz de criar as condições para que os professores se mantenham atualizados, renovando o interesse e a satisfação pelo seu trabalho. Nesta linha de pensamento, também Nóvoa afirma:

[a] s novas realidades tecnológicas interrogam as práticas pedagógicas e são um desafio constante para a formação contínua de professores; de facto, constata-se que grande parte dos projetos de inovação educacional tem como ponto de partida as novas tecnologias e a sua utilização no terreno escolar. Por outro lado, o acesso a bancos de dados e a centros de recursos constitui um dos mais poderosos instrumentos de (auto) - formação... Finalmente é útil sublinhar a importância do ensino a distância na formação dos professores. (1992, p. 67).

Também o Relatório para a UNESCO, recomenda “que todas as potencialidades contidas nas novas tecnologias da informação e da comunicação sejam postas ao serviço da educação e da formação” (UNESCO, 1996, pp. 66-67). Sugere ainda a crescente utilização das TIC na formação de professores referindo que “é também indispensável que a formação inicial, e mais ainda a formação contínua dos professores, lhes confira um verdadeiro domínio destes novos instrumentos pedagógicos” (p. 192).

O documento salienta ainda a importância da sensibilidade dos professores para as mudanças profundas provocadas pelas tecnologias nos processos cognitivos, para a vontade de questionarem as suas práticas pedagógicas e para a necessidade de não só ensinar os alunos a aprender mas também “ensinar a buscar e a relacionar entre si as informações, revelando espírito crítico” (p. 192).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (ME, 1986) e as sucessivas reformas também apontam para a aplicação e utilização das TIC no sistema educativo. Contudo, essa transposição para o contexto educativo exige sensibilização e formação dos professores. Moderno (1993), defende a necessidade de transformar a escola do “presente” e não apenas formar professores para uma escola do “futuro”.

Há já quase uma década, que a comunicação da Comissão das Comunidades Europeias (CCE) que trata o projeto de relatório intercalar conjunto sobre a realização do programa de trabalho pormenorizado relativo ao seguimento dos objetivos dos sistemas de educação e de formação na Europa, valoriza esta componente de educação e formação ao longo da carreira:

A realidade da situação actual e a urgência da acção necessária nos domínios da educação e da formação não podem ser ignoradas pelos Chefes de Estado e de Governo no próximo Conselho Europeu da Primavera de 2004. Se é importante que o Conselho Europeu reafirme o papel central das políticas de educação e de formação no triunfo da estratégia de Lisboa, é também essencial que ele apele a uma aceleração das reformas nacionais e a uma cooperação reforçada nestes domínios a nível europeu. Todos os recursos necessários devem ser mobilizados e utilizados da melhor maneira, incluindo os dos fundos estruturais, do BEI e da futura geração de programas comunitários de educação e de formação, para que se consigam progressos substanciais nos próximos anos. (CCE, 2003, p. 18)

Atualmente, a legislação portuguesa referente a esta matéria inclui alterações significativas no plano da formação contínua de docentes. O Decreto -Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, ao introduzir alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), alterou também o regime jurídico da formação contínua dos professores, de modo a assegurar o seu desenvolvimento profissional, valorizando as competências científicas e pedagógicas nos vários domínios da atividade educativa que sejam relevantes para o exercício das

suas funções: “ao cumprir-se o objetivo primordial de que os docentes tenham a possibilidade de atualizar os seus conhecimentos e possam adquirir e desenvolver competências para melhor ensinar e promover o sucesso dos alunos, assegura-se, do mesmo modo, que a formação não acarreta qualquer prejuízo no cumprimento integral das atividades letivas.”

2.3 O papel do educador/professor na integração das TIC

Atender à formação dos educadores é uma condição essencial para garantir uma adequada integração das tecnologias em contexto educativo (Clements, 1999; Haugland, 2000). Com efeito, a falta de preparação por parte dos professores, surge como uma das principais razões apontadas para a resistência a integração das tecnologias na escola (Ponte, 2002).

Segundo Lopez, Rodriguez e Palmero (2008), as aplicações das novas tecnologias também podem ser encontradas no campo social, bem como no ramo educacional, pois, o professor passou a dispor de tecnologias que facilitam a gestão do tempo e espaço. No entanto, se não sabem o que é ensinar e o que é aprender não podem desenvolver aprendizagens significativas, objetivo fundamental no processo educativo. As tecnologias nas mãos de um bom profissional aumentam as suas possibilidades e configuram outra forma de trabalhar no processo de ensino-aprendizagem: “cambios más acordes con los nuevos conceptos que favorecen las TIC son: comprender que la excelencia del contenido es importante, pero mucho más la excelencia de los aprendizajes.” Lopez (2008, p. 10)

A tecnologia pode despertar a motivação dos alunos, mas para que tal aconteça, é necessário que a sua utilização esteja inserida num ambiente de aprendizagem desafiador, caso contrário, os alunos facilmente perdem a motivação. A aprendizagem através de projetos, da interação com o real, da criação, poderá conduzir ao surgimento desta interatividade. Como refere Negroponte (1995):

“all of a sudden, learning by doing has become the standard rather than the exception”.
Motivar estes alunos, implica despertar o interesse para desenvolver as suas ideias, criar atividades com as quais possam aprender, ir de encontro aos temas que consideram

pertinentes: “as crianças, tal como todas as outras pessoas, não preferem a «facilidade», querem o «desafio» e o «interesse», o que implica «dificuldade» Papert (1994, p.83).

Numa abordagem construtivista, e de acordo com as características gerais desta perspetiva, segundo Amante (2007, p.55, citando Coll,1992) a tecnologia deve pois: “ser posta ao serviço da construção ativa de conhecimentos, não dando lugar a simples acumulação de saberes mas a uma transformação constante dos esquemas de conhecimento que integram as novas experiencias e continuamente os reconstroem”.

O papel e a atitude do professor neste contexto são determinantes no sucesso ou insucesso da introdução do computador em qualquer nível de ensino.

Veiga (2001) refere que as tecnologias na escola são fundamentais tanto para os alunos como para os professores. O computador tornou-se uma ferramenta para aprendizagem, desenvolvendo habilidades cognitivas, levando o indivíduo a desabrochar as suas potencialidades e da sua criatividade. Ainda segundo este autor, o produto final desse processo é a formação de indivíduos autónomos porque aprendem a aprender, através da busca, da descoberta, da investigação e da invenção.

Também Zacharias (2005) refere que o professor deve criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças e utilizá-lo em atividades de preparação para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolvem seriação, classificação, ordenação etc.

O professor deve estar do lado do aluno, acompanhando o seu desenvolvimento, intervindo para levantar problemas que o levem a formular hipóteses sempre que necessário. Como salienta Papert (1994, p. 1):

(...) computers have an impact on children when the computer provides concrete experiences, children have free access and control the learning experience, children and teachers learn together, teachers encourage peer tutoring, and teachers use computers to teach powerful ideas.

Atualmente existem já muitas escolas e jardins de infância que possuem equipamento informático, no entanto, nem sempre o professor sabe como trabalhar com ele.

As escolas têm equipamentos, mas ainda engatinhamos na maneira de utilizá-los. Para a dominação dessa tecnologia é preciso dispor de algum tempo, o problema é que nesse período de tempo, novas tecnologias serão desenvolvidas, (...) a próxima geração de educadores deverá ter mais facilidade com a informática e quem não conseguir, vai ficar à margem dos próprios alunos, uma vez que eles nasceram na era da tecnologia. (Silva, 2004, p. 1).

O mesmo autor salienta que o professor deve ter a preparação necessária com intuito de fornecer as ferramentas para motivar o aluno e ajudá-lo a produzir o seu conhecimento. O contacto com essas novidades amplia o horizonte dos educadores e permite integrar novas possibilidades pedagógicas. Ferreira (1999) aponta ainda que o computador facilita uma aprendizagem mais autónoma, pois o professor ensina a processar a informação de forma crítica e reflexiva, a trabalhar em grupos e a efetivar trocas.

Desde muito cedo, as crianças estão em contacto com as novas tecnologias, esta realidade pode trazer consigo mudanças nos modos de comunicação e de interação. Segundo Avala (2003), os obstáculos como tempo e espaço desaparecem com o ciberespaço e através do acesso às novas tecnologias são desenvolvidas novas competências.

A utilização das tecnologias digitais possibilita transformações no campo do ensino, propiciando atividades pedagógicas inovadoras e pode funcionar como um elemento de motivação para atrair a atenção dos alunos.

As crianças vêm o computador com curiosidade e naturalidade, senão com verdadeiro entusiasmo. Os adultos, especialmente aqueles que raramente ou nunca o utilizam tendem, em geral, a vê-lo com ceticismo, receio e desconfiança... a plasticidade mental das crianças dá-lhes facilidade de aprenderem. (Ponte, 1992, pp. 19-20).

O software educativo é um tipo de programas criados para dar resposta a necessidades vinculadas à aprendizagem, devem possuir objetivos pedagógicos e a sua utilização deve estar inserida num

contexto e numa situação de ensino baseados numa metodologia que oriente o processo, através da interação, da motivação e da descoberta, facilitando a aprendizagem dos conteúdos.

É tarefa do educador estimular o aluno para que sejam alcançados os objetivos a que a atividade se propõe. As atividades possibilitam ao educador criar interações e estimular o aluno despertando a sua curiosidade. É, portanto, um bom instrumento para o educador, que pode propor a realização de estudos sobre determinados temas, permitindo à criança construir o seu conhecimento conforme o seu ritmo, de forma agradável, congregando entretenimento e informação de uma forma lúdica.

Dada a complexidade da atual Sociedade da Informação e do Conhecimento, novos desafios são colocados ao professor que deve ser capaz de lidar com a diversidade de exigências que a sociedade da informação coloca e que requer profissionais ativos, interventivos e críticos, prontos para aprender ao longo da vida (Lisboa *et al.*, 2010).

A introdução das Novas Tecnologias de Informação no processo-ensino-aprendizagem parece-nos ser fundamental neste quadro, permitindo o renovar das pedagogias da aprendizagem, colocando ao docente novos desafios que lhe permitirão reativar o seu papel como agentes fundamentais da mudança (Carioca, 2005).

Para que se verifique uma efetiva integração das TIC na educação, há ainda um longo caminho a percorrer, os estudos que têm vindo a ser efetuados, demonstram a necessidade de mudança, nomeadamente ao nível da formação dos docentes e equipamento informático. Como exemplo, pode ser referida uma investigação levada a cabo por Paiva (2002):

Os professores que mais usam o computador em contexto educativo são os que fizeram autoformação ou ações de formação; os professores manifestam vontades e necessidades de formação, mais ou menos distribuídas por todas as aplicações informáticas, para todos os níveis de ensino e para todas as idades de forma equitativa. (p.125)

O mesmo estudo refere-se ao ensino pré-escolar considerando que as dificuldades verificadas parecem acentuar-se em comparação com outros níveis de ensino, sendo referido que “os professores do ensino pré-escolar correspondem ao nível de ensino que mais desconhecimento das

TIC apresenta. Trata-se também de um dos níveis de ensino cujos professores menos acções de formação fazem nessas matérias. (p.128) O autor afirma que “no ensino pré-escolar utilizam-se muito pouco as TIC em contexto educativo podendo tal facto dever-se, neste nível de ensino, à limitação do parque informático.” (p. 128).

Estudos mais recentes, continuam a evidenciar esta realidade. Com efeito, num estudo internacional sobre a competência e confiança dos professores no ensino básico no uso das TIC nas práticas educativas, Peralta e Costa (2007) concluíram:

[as] TIC não são ainda um recurso integrado nas atividades de ensino; Os professores usam as TIC sem a compreensão cabal dos princípios de aprendizagem subjacentes; Os professores sabem usar o computador, mas não em sala de aula com os seus alunos; No caso dos professores que já usam os computadores, as TIC não alteraram significativamente as atitudes, os papéis, e as formas de ensinar e de aprender. (...) Por isso, preparar os professores para usar as tecnologias é uma responsabilidade que as instituições de ensino superior responsáveis pela sua formação devem assumir. (pp.84-85)

A investigação refere ainda que a falta de meios técnicos, recursos humanos e formação específica é o principal obstáculo para a integração das TIC na escola.

A formação de professores é um processo gradual e deve ser contínuo. Só assim, os professores construirão a sua própria visão aprofundada e fundamentada sobre os benefícios do uso das TIC em contexto de ensino / aprendizagem.

2.4 Contributos das TIC para a aprendizagem na infância

O uso das TIC por crianças em idade pré-escolar tem despertado alguma polémica: há os que a defendem pelos benefícios educacionais da tecnologia e os que colocam entraves. Essa controvérsia tem contudo vindo a esbater-se.

Neste sentido, Amante (2003, p.52), defende que “o potencial das novas tecnologias pelas possibilidades de acesso à informação e comunicação disponíveis através da Internet, quer no que se refere à natureza dos programas utilizados, e pelo lugar cimeiro que ocupam no nosso dia-a-dia.”

Não devemos ignorar o contributo destes novos “mídia” no enriquecimento dos contextos de aprendizagem para a infância. Mas antes, encontrar formas de os integrar atendendo às suas potencialidades. Aquando da planificação das atividades, podemos incluir as atividades digitais multimédia que abrangem a combinação de texto, som, imagem, animação e vídeo, ou seja, agregam todos os “mídia” existentes para representar uma informação.

Vários autores salientam a importância e benefício das TIC em contexto de jardim de infância, pelos benefícios que apresentam a vários níveis, nomeadamente na aprendizagem, quer ao nível da aquisição de conceitos quer da aquisição e desenvolvimento de competências. Haugland (2000, p.1), refere que:

The benefits of providing computers to kindergarten and primary-grade children vary depending upon the kind of computer experiences offered and how frequently children have access to computers. The potential gains for kindergarten and primary children are tremendous, including improved motor skills, enhanced mathematical thinking, increased creativity, higher scores on tests of critical thinking and problem solving,

No intuito de responder à questão sobre o que são as TIC e o que trazem de interessante para o processo educativo, Ponte (2002) entende que:

[as] tecnologias constituem tanto um meio fundamental de acesso à informação (Internet, bases de dados) como um instrumento de transformação da informação e de produção de nova informação (seja ela expressa através de texto, imagem, som, dados, modelos matemáticos ou documentos multimédia e hipermédia). (p. 2).

O uso de tecnologias é entendido como uma forma eficaz de comunicação na infância, pois desperta a atenção e o interesse das crianças e com isto promove a retenção da informação. Os recursos multimédia bem empregues estimulam todos os sentidos e podem oferecer uma experiência melhor que qualquer outro media sozinho. As atividades digitais multimédia, na sua maioria, possuem grande apelo visual, atraindo pelo layout com cores vibrantes, som e movimento e fascinando até o educador que muitas vezes tem um conhecimento limitado e fica impressionado com a interface colorida, o áudio e os vídeos, principalmente nos produtos direcionados às crianças.

A integração das TIC deverá acontecer naturalmente nas aprendizagens dos alunos, não sendo encaradas como um objeto estranho e de utilização esporádica, pelo contrário, deverão ser vistas como um suporte normal de aprendizagem, tal como os lápis os pinceis e outros recursos mais usuais. Nesse sentido, as OCEPE apelam para uma real integração, conjugando ambas as vertentes:

Os registos audiovisuais são meios de expressão individual e coletiva e também meios de transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer. A educação pré-escolar pode facilitar a relação do audiovisual com outras formas de expressão, como o desenho e a pintura, utilizando-o como meio de informação e registo. (Ministério da Educação 1997, p. 74).

Para que ocorra uma real integração deste tipo de equipamentos, é necessário que estejam acessíveis às crianças. Na minha experiência em concreto, a sala de atividades não está equipada com computador e quando se pretende realizar atividades que incluam o seu uso, a opção passa por disponibilizar o computador pessoal, pois, em alternativa, teriam de ser formados pequenos grupos de crianças, levando-os a uma sala (escritório) onde se encontra o computador da escola.

Esta situação é por si só confrangedora e manifestamente inibidora do uso do computador. Estudos confirmam esta realidade, como uma investigação levada a cabo por Haugland (2002, citado por Amante 2007, p.58) que demonstrou que: “quando os computadores são colocados fora da sala de atividades, as crianças não experienciam os mesmos ganhos em termos de desenvolvimento do que quando eles lhe estão acessíveis na sua sala, como qualquer outro material.”

Com este tipo de procedimento, a divisão do grupo acontece, originando logo dois grupos, os que permanecem na sala, sem acesso ao computador e os que são levados para outro espaço, contrariando o espírito de partilha que deve ser tido em consideração.

As TIC poderão ser integradas na escola e contribuir para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, pois, podem funcionar como estimuladores de aprendizagens, aumentando o grau de motivação, interesse e empenho dos alunos.

Normalmente, os alunos apreciam as atividades que se relacionem com as TIC, sendo já de largo consenso entre os especialistas que defendem o seu uso pelas diversas possibilidades de

desenvolvimento, concretamente nas várias competências sociais e particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento de cidadãos críticos, informados, reflexivos, questionadores e responsáveis, uma vez que as TIC aproximam as pessoas do mundo. “As TIC podem proporcionar aos educadores e às crianças oportunidades únicas de acesso, a pessoas, imagens, sons e informações muito diversificadas e dificilmente acessíveis de outro modo” (Amante, 2007, p. 54).

Criar dinamismo e interatividade na escola, contribuindo significativamente para o aumento do interesse dos alunos para as tarefas escolares, poderá acontecer recorrendo à integração do TIC. Os alunos têm a oportunidade de desenvolver o gosto pela escola, querendo aprender sempre mais e compreendendo que a aprendizagem não depende exclusivamente do professor. Deve partir, principalmente, dos alunos que, envolvidos positivamente nas atividades, assumem um papel ativo e questionador, construindo as suas próprias aprendizagens.

Na sociedade atual, este é um ponto essencial, uma vez que a aprendizagem está para além da escola, sendo essencial desenvolver um conjunto de mecanismos que lhes permitem intervir na sociedade que os rodeia, de uma forma sustentada e responsável. Ou seja, o grande objetivo das TIC na sala de aula não é ensinar os alunos como utilizar as novas tecnologias no seu quotidiano, é sim incitá-los ao seu uso para atingir outros objetivos. Prende-se com o facto de ser capaz de mobilizar saberes para atingir fins específicos:

Efetivamente, não se trata simplesmente de ensinar as crianças a usar as TIC mas antes, de as pôr ao serviço do seu desenvolvimento educacional. (...) uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objetivos curriculares. (Amante, 2007, p. 56)

A inclusão das TIC no ensino pré-escolar, é já vista como indispensável, devido à facilidade com que as crianças encaram a tecnologia, pois acontece de forma natural e intuitiva. Livingstone (2002) considera que nos países ocidentais a infância sem os media é quase impensável. A multiplicação dos media pessoais, a diversificação dos media e dos seus conteúdos, a clara convergência entre os media (contrariando a distinção tradicional).

Não raras vezes, foi possível assistir a comportamentos por parte das crianças face aos meios tecnológicos ao seu dispor, nomeadamente o computador, com um franco desembaraço na resolução de “aparentes” obstáculos que para nós adultos podem constituir motivo de desânimo, mas para elas se revelam como desafiantes.

As crianças aprendem facilmente a trabalhar com o computador contrastando com as dificuldades evidenciadas por muitos adultos como referem, entre outros, Ponte (1992) e Hawkrigde (1987).

Nesta perspetiva e atendendo aos receios por parte dos adultos, entre outros autores, é possível citar Buckingham (2002, p.15) que se refere à forma como muitas vezes os adultos tentam travar a relação das crianças com as tecnologias:

Una de las lamentaciones más frecuentes de los últimos años del siglo XX ha sido la perdida de la infancia. (...) es evidente que la figura del niño siempre ha sido el centro de los temores, los deseos y las fantasías de los adultos. Pero en los últimos años los debates sobre la infancia, se han revestido de un creciente sentimiento de ansiedad y pánico. Las certezas tradicionales se han visto minadas de y debilitadas de forma constan.

Buckingham (2002), refere-se à relação entre os meios tecnológicos e as crianças, afirmando ainda que:

las interpretaciones de estos cambios que experimenta la infancia e del papel que los medios desempeñan al reflejarlos o producirlos, se han polarizado de forma bien definida. Por un lado, están quienes defienden que la infancia como la conocemos está desapareciendo o muriendo, y que los primeros culpables son los medios (...). Por otro lado están los que sostienen que en el uso de los medios de comunicación hay un creciente desfase ge racional, que la experiencia que los jóvenes tienen de las nuevas tecnologías (y sobre todo de los ordenadores) está abriendo una brecha entre su cultura y la de la geración de sus padres. (p. 17)

Para estas crianças trata-se de uma atividade lúdica como todas as outras que são realizadas dentro da sala de aula. Ponte (1992) associa esta capacidade de aprendizagem a razões que se prendem com a plasticidade mental e pelo facto das crianças começarem como jogos criando, assim, uma relação afetiva com o computador.

É da responsabilidade do professor o incremento da utilização pedagógica das TIC no sentido de favorecer as aprendizagens dos alunos. No entanto, deve ser consciente de que esta integração tem de ser pensada e planeada. A minha experiência neste campo confirma que as atividades planeadas resultam melhor, embora seja necessária uma clara abertura para as necessárias adaptações no momento de realização das mesmas.

As TIC não devem apenas incluir as atividades curriculares específicas, mas também permitir desenvolver a autonomia e a responsabilidade das crianças estimular a criatividade, o espírito de colaboração e partilha, de forma a potenciar as suas aprendizagens individuais e colaborativas.

CAPÍTULO II

Histórias, infância e tecnologia

3 CAPÍTULO II – Histórias, infância e tecnologia

3.1 Potencialidades educativas das histórias

A literatura infantil oferece à criança a possibilidade de voar, por terras e mundos insondáveis, de construir e explorar mundos imaginários e simbólicos, que se revelam fundamentais na consolidação da sua personalidade, diga-se aliás; que a criança comunga naturalmente, por inerência da simplicidade das coisas, sobre as quais ainda conserva um olhar transparente, deslumbrado e deslumbrante, de mágico fascínio e encanto. Couto (2003, p. 209)

A afirmação de Couto remete para a importância da prática da leitura de histórias, atividade que favorece o acesso à leitura e à escrita, permite o alargamento do vocabulário e a construção de novos significados, contribuindo indubitavelmente para aumentar os conhecimentos sobre todos os aspetos da língua, como salienta Vilas-Boas: “Este desenvolvimento linguístico influencia o desenvolvimento das capacidades de leitura e da escrita, que por sua vez interagem com a linguagem, determinando um tanto maior desenvolvimento linguístico como o da leitura e da escrita” (2002, p.8)

Também Marques (1986, p.33) realça a atividade de contar histórias como importante “para o desenvolvimento da linguagem da criança e para a compreensão do mundo físico e social (...) para o conhecimento das regras da escrita na idade pré-escolar”. Numa fase em que as crianças estabelecem os primeiros contactos com o código escrito, Mata (2008,p.80) distingue alguns aspetos fundamentais a que a criança tem acesso: “a mensagem é sempre a mesma e pela mesma ordem (literalidade e linearidade da escrita). Apercebem-se também da orientação da escrita (esquerda/direita e de cima para baixo).”

Acresce ainda a importância de proporcionar ambientes de aprendizagem que promovam o envolvimento com a leitura, capazes de despertar as crianças para a aventura da leitura e da escrita.

O interesse do ato de contar histórias é, no entender de Abramovich (1993), relevante na formação das crianças ao funcionar como um estímulo a tornarem-se futuros leitores despertando para a descoberta e compreensão do mundo que as rodeia. A leitura permite a transposição para mundos insondáveis, criando desde logo uma relação de afetividade entre contador e ouvinte, como sustenta Penac (1993, p.17): “ao ler uma história muito se compromete: envolvimento emocional; estimulação da imaginação através da visualização mental das personagens; o cenário onde estas se movem e todo o enredo”.

Ao construir histórias os sujeitos desenvolvem também a sua capacidade de improvisação e, como refere Albuquerque (2000): “[de] entender um pouco os mecanismos estéticos e criativos de fundamentação do poético e do simbólico, produzidos pela linguagem.” (p. 146). A estrutura narrativa convida à imaginação criadora, já que origina a habilidade de um espírito capaz de pôr em enredo (Castro, 2002).

Similarmente, Egan (1994), reconhece o valor da história enquanto ferramenta que pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem pelo poder de envolver os alunos nos conteúdos curriculares com emoção e imaginação. Ainda Egan (2005), sublinha o potencial das histórias, pois, elas próprias constituem a aprendizagem e estimulam a motivação dos alunos de forma natural.

A riqueza atribuída às histórias é também justificada pelo potencial comunicativo, pela eficácia da comunicação que surge no momento em que é criado o contexto de aprendizagem. As histórias promovem uma comunicação persuasiva quando o ouvinte se apropria da história e reinventa uma nova história com a qual se identifica; fomentam uma comunicação intuitiva levando o leitor a comunicar mais do que aquilo que explicitamente sabe; comunicam de forma apelativa, quando nos transportam para o mundo do imaginário; promovem a comunicação que apela aos sentidos, ao tornar possível uma abordagem ao mundo emocional. A comunicação interativa acontece pela voz do leitor ao despertar a chama da narrativa na mente do ouvinte. (Teehan, 2006)

Poder-se-á depreender, que o contacto precoce com a literatura infantil e o estímulo proporcionado pelo adulto em ambientes desafiadores facilita o desenvolvimento da criança.

É no espaço do Jardim de infância que muitas crianças estabelecem os primeiros contactos com os livros, mesmo antes da escola formal, encetam experiências literárias diversificadas e ricas de manifesta importância na construção de futuros leitores.

No âmbito dos valores, as histórias podem desempenhar um papel preponderante, já que é através delas que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica.

Os valores não se “ensinam”, mas, vivem-se na ação conjunta e nas relações com os outros. É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir. A educação para os valores acontece num processo pessoal e social de procura do bem próprio e do bem coletivo Silva (2002).

As lições de moral de natureza doutrinadora, cujo objetivo não seja a assimilação racional e voluntária de valores, não respeitam os direitos da criança e não promovem uma aprendizagem holística da criança com efeitos duradouros. Ora, doutrinar não é a forma mais eficaz de educar porque apenas produz efeitos a curto prazo e sob pressão e não é desejável porque uma sociedade democrática pressupõe a coexistência de pontos de vista diferentes. Em vez disso, as crianças devem apropriar-se dos valores através de processos de descoberta, da discussão e da análise e, sobretudo, da participação em situações onde se tem algum poder de decisão (Marques, 1986).

A educação pré-escolar tem um papel privilegiado no processo de desenvolvimento nas atitudes e nos valores na criança para uma cidadania ativa. Espera-se que a educação pré-escolar, conjuntamente com a família, ajude a criança a assimilar valores de solidariedade, de partilha, de justiça, de verdade, de tolerância, de respeito por si e pelos outros, de respeito pela diferença e pelo bem comum. Também as OCEPE defendem que: “a educação pré-escolar deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. (Ministério da Educação, 1997, p. 51).

3.2 O uso dos recursos tecnológicos para contar histórias

Vigora a ideia dos benefícios ligados à leitura de histórias para as crianças, pelos diversos motivos apontados, como refere Mata (2008, p.72)

(...) por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento da linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas.

A necessidade de comunicar e de se exprimir, surge muito cedo, segundo Azevedo (2003, pp. 8,9):

[a] criança é, desde o seu nascimento, uma exploradora nata de literacia, que aprende a ser e a relacionar-se com os outros por meio da linguagem. O texto literário, com todo o seu rico caudal de possibilidades expressivas e comunicativas, constitui um dos vínculos privilegiados de acesso ao mundo.

Nesta perspetiva, a exploração das histórias em contexto pré-escolar, surge como uma mais-valia, possibilitando às crianças contactar desde cedo com esta realidade.

Ainda Mata (2003) reconhece vantagens no contacto precoce com a literatura infantil, por parte da criança. Devem ser proporcionadas oportunidades de acesso aos livros, à leitura e à escrita de modo a favorecer uma familiarização com este tipo de ferramentas.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade unem-se dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada pela sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1981).

A integração das TIC no pré-escolar, não implica necessariamente o abandono de técnicas outrora utilizadas, concretamente o ato de contar histórias. Manifestam-se elas próprias imprescindíveis e devem ser conciliadas e aplicadas em verdadeira sintonia.

Autores como Lankshear e Knobel (2008) sugerem uma pedagogia que implique um diálogo entre o “convencional” e o “novo”, traduzindo uma relação que evidencie traços de ambas as tendências.

O recurso aos livros digitais deverá então integrar-se com formas usuais de exploração das histórias, podendo utilizar o potencial das imagens apresentadas. Como disse Bullaude (1969), a imagem é um prolongamento das capacidades de comunicação do professor e implica-o muito diretamente no ensino/aprendizagem.

A forma como as histórias são transmitidas foi evoluindo, a par das constantes mudanças que a própria sociedade exige. Outrora utilizadas no formato oral, com o surgimento da imprensa passaram a ser difundidas através da imagem e da escrita e atualmente é comum apresentarem-se em formato digital. Neste sentido, os meios tecnológicos vieram criar novas formas de criação de saberes, enriquecendo ainda mais o reconhecido potencial das histórias.

Segundo Carvalho (2008, p.85): “ as histórias, no século XX, passaram a não ser mais baseadas exclusivamente na palavra, oral ou escrita, as imagens passaram a ser ingredientes indispensáveis das histórias e agora nós não somente ouvimos e lemos, mas assistimos a sua representação audiovisual”.

Os livros eletrónicos ou e-books são uma realidade no mundo atual sendo possível encontrar na web uma gama muito variada de exemplares disponíveis para consulta e/ou aquisição. Estes recursos potencializam uma maior difusão do saber e possibilitam a acessibilidade ao conhecimento nas partes mais remotas do planeta. De facto, os livros digitais podem ser acedidos através de qualquer dispositivo eletrónico como seja o computador, o PDA, o telemóvel, os smartphones, etc. e possuem alta portabilidade já que podem ser armazenados num único dispositivo (Bottentuit, Lisbôa & Coutinho, 2009).

Como exemplo, poderá ser referida *A Biblioteca de Livros Digitais*, disponível em: <http://e-livros.clube-de-leituras.pt/>, um *site* onde é possível não só a leitura de obras de autores consagrados, contempladas no Plano Nacional de Leitura, mas também a criação de novas histórias e ilustrações a serem divulgadas no mesmo sítio. Reúne condições que permitem dizer que é de fácil acesso ao público mais novo, sendo possível a interação entre as atividades disponíveis e o utilizador.

Este, como outros sites, sugere novas formas de acesso à leitura, quer pelo formato quer pela facilidade de acesso. Tendo em conta que o uso de equipamentos tecnológicos que permitem o acesso à internet está a aumentar exponencialmente, a acessibilidade às bibliotecas digitais também se torna facilitada.

Segundo Mesquita e Conde (2008, p.3):

[a] facilidade de publicação e obtenção dos títulos digitais tem atraído vários autores e leitores ocasionando a formação de uma nova classe editorial. O novo editor surge com alguns papéis que permanecem em relação à edição do livro impresso e outros inteiramente novos.

A predisposição humana para partilhar histórias e tornar as suas interpretações consentâneas com os valores morais e com as normas institucionais existentes numa cultura é, para Bruner (1990, citado por Jesus, 2010), uma das mais significativas formas de estabilidade social. Com efeito, as histórias favorecem a concretização de objetivos pedagógicos preconizados pelas OCEPE:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;

(Ministério da Educação, 1997, p. 17)

O valor da história no processo de ensino/aprendizagem consiste basicamente no seu poder de envolver as emoções dos alunos despertando a sensibilidade, a imaginação e o interesse pelos conteúdos curriculares. (Egan, 2005, citado por Bottentuit, Lisbôa & Coutinho, 2011).

Partindo do universo do conto, as crianças entram num imaginário que lhes permite desenvolver outras formas de expressão; neste sentido, a realização de atividades posteriores ao momento do conto e com ele relacionadas, ganham uma dimensão infinitamente mais rica. Partindo das histórias a sua exploração pode abranger as diferentes áreas de conteúdo. Daí a importância da sua exploração, como refere Mata (2008, p.80):

[é] importante não só o trabalho de preparação da leitura da história, como também a continuidade desse trabalho, as questões que se lançam e os apoios à sua compreensão. A riqueza das interações com a leitura promove-se também com as atividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história.

Para Luis Sánches Corral (1995, citado por Jesus, 2010), a incessante busca de sentido que o texto literário intrinsecamente comporta, permite alimentar e manter viva a voracidade pela leitura, criando verdadeiros leitores, isto é, leitores que não só leem, como manifestam vontade de ler.

O hábito de contar histórias de literatura infantil de qualidade às crianças e a interação dialógica a que as mesmas podem conduzir, constitui um meio de desenvolver cognitivamente a criança e de potenciar a aprendizagem da língua, em termos que incluem, por exemplo, o alargamento do léxico, o conhecimento da sintaxe da narrativa, a dimensão semântico-pragmática da língua (Azevedo & Rosa, 2003)

Tal como referem as OCEPE:

Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar (...) é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética... as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças... suscitam o desejo de aprender a ler... (Ministério da Educação, 1997, p. 70)

A realidade dos livros digitais em contexto escolar é recente, mas desde os tempos mais remotos que as escolas beneficiam das histórias como um poderoso recurso, excelente para atrair a atenção dos alunos para educar nas mais diversas áreas do saber, nos diferentes graus de ensino do pré-escolar ao secundário.

Os novos recursos digitais que surgem com a evolução dos tempos, capazes de animar histórias e personagens, fazem com que as histórias passem do mundo imaginário para um mundo real, colorido e animado.

Nunes (1996) refere que os “mídia” eletrónicos implicam transformações nas formas de produção e de expressão estéticas no domínio da literacia.

Importa que o educador crie um ambiente capaz de levar a criança a “imersão” no fantástico imaginário que as histórias podem proporcionar, independentemente dos recursos utilizados, como defende Couto (2003, p.212):

Desde o simples álbum de imagens à literatura fantástico-realista, a criança encontra os mais diversos textos e pretextos para alimentar e espriar a sua imaginação e criatividade, que é tanto maior quanto maior for a possibilidade de visualizar, de sentir, de viver corporeamente com todos os elementos, personagens, lugares, cheiros e sons que emanam dos textos ouvidos, lidos ou vistos.

CAPÍTULO III

Metodologia da investigação

4 CAPÍTULO III - Metodologia da investigação

4.1 Descrição do estudo

4.2 Metodologia adotada: inquérito por questionário

Assumindo que a metodologia se traduz num conjunto de etapas a seguir num processo de trabalho investigativo, e dado que o nosso campo de observação recorre a uma análise de contexto, com o objetivo de proceder à triangulação de alguns dados, bem como perspetivar algumas das suas preocupações e anseios futuros, o nosso trabalho assenta num plano misto, tendo na sua génese o Inquérito por questionário, com perguntas abertas e fechadas, segundo a definição de Quivy e Campenhoudt (2005):

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma séria de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (p. 188)

Para Ghiglione e Matalon (1997, pp. 7-8), o inquérito “pode ser definido como uma interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar”, sendo que neste caso, a intervenção do investigador, passa por colocar questões, mas sem intenção explícita de modificar a situação na qual atua enquanto inquiridor. Para estes autores, a realização de um inquérito passa essencialmente por interrogar um determinado número de indivíduos com vista a uma generalização dos dados obtidos. Defendem também que este método de investigação distingue-se dos demais, “porque define como unidade de observação, e portanto de análise, o indivíduo” (p.9).

Nesta perspetiva, não são portanto os indivíduos pessoalmente que nos interessam, como no caso de uma entrevista-diagnóstico ou de uma entrevista de recrutamento, “mas a possibilidade de retirar do que eles dizem conclusões mais vastas.” Ibidem (p.2). A possibilidade de colocar um grande número de questões, permite “fazer-se análises mais profundas, descrever de forma mais perspicaz as opiniões e os comportamentos que procuramos estudar” Ibidem (p. 16).

Ghiglione e Matalon (1997, p.3) alertam ainda para o cuidado a ter no momento da interpretação dos dados obtidos, uma vez que o investigador vai gerar um *discurso único*, partindo de uma coleção de *discursos individuais* e “independentemente das virtualidades assinaladas, permanece o facto de o inquirido ser totalmente dependente da linguagem – tudo o que dispomos é do que a pessoa pôde ou quis dizer.” (p.14). Com efeito, para estes autores, o aspeto “linguístico” ganha, no caso dos inquiridos, uma importância significativa.

Segundo Wiersma, 1995, também Ghiglione e Matalon, 1997, citados por Coutinho (2011), o inquirido é o processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo (2011, p. 100)

Para Hill e Hill (2005, p.20) um inquirido deve conter perguntas abertas e fechadas: “este tipo de questionário é útil, quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida por outras variáveis”.

O inquirido (ver anexo 1¹) ocorreu por via de «administração direta», que segundo Quivy e Campenhoudt (2005) acontece “quando é o próprio inquirido que o preenche”. Antes da elaboração do questionário, a investigadora tinha realizado conversas informais prévias (ver anexo 2²) com os inquiridos. Esses dados ajudaram a conceber o inquirido e foram tidos em conta na análise dos resultados.

4.2.1 População

A amostra deve ser a mais representativa possível. Como o número de elementos da população era reduzido, decidimos estudar a população. Assim, os dados foram obtidos através de um questionário³ aplicado à totalidade dos elementos da população alvo, composta por 17 educadores

de infância do Concelho de Paredes de Coura. As respostas são dadas em função do contexto do questionário e evita-se, assim, que as “respostas individuais possam ser interpretadas isoladamente, fora do contexto previsto” (Quivy & Campenhoudt, 2005, pp. 184-185).

O questionário foi elaborado para recolher informações que permitissem conhecer as conceções desses educadores de infância sobre **a importância das histórias nas práticas pedagógicas dos educadores e o uso de meios digitais para esse fim.**

Inicialmente, foi realizada uma visita aos diversos jardins de infância do concelho, no sentido de estabelecer um contacto mais próximo com os educadores que pretendíamos inquirir, prestando esclarecimentos acerca dos objetivos do questionário e do propósito da nossa investigação. Foi solicitada a sua colaboração no preenchimento dos questionários e informado que estes seguiriam *online*, para facilitar o processo de recolha e tratamento de *dados*. Neste sentido, procedeu-se à recolha dos endereços eletrónicos, que posteriormente foram organizados num “grupo”, facilitando o envio e a receção do questionário.

Importa referir que este momento foi marcado por uma receção calorosa por parte dos educadores, tendo estes manifestado a sua disponibilidade para colaborar nesta investigação.

Este contacto no terreno possibilitou uma profícua troca de impressões com a investigadora tendo resultado num registo de conversas prévias², identificadas no capítulo de análise dos dados pela sigla c.p. (conversa prévia).

De modo a garantir o anonimato, foi atribuída a cada educador uma letra de A a L. Assim o educador H, surge adiante como e. H.

Para o questionário, recorreremos ao software *Qualtrics*, que permite o envio, a receção e o posterior tratamento dos dados, *disponível em Survey Qualtrics Survey Software.mht* tendo sido possível acompanhar todo o processo.

Procurando obter os resultados mais fiáveis, foi garantida total confidencialidade aos inquiridos. O acompanhamento do processo apenas permitia saber quem não procedia ao preenchimento do questionário na totalidade intervindo-se no sentido de prestar esclarecimentos adicionais. As

respostas às questões abertas, não aparecem identificadas já que o programa as armazenou em blocos, como se pode verificar no anexo 3 ³.

4.2.2 Elaboração e avaliação dos questionários

Como instrumentos de recolha de dados, foram elaborados dois questionários cuja aplicação ocorreu em dois períodos, um antes e outro após a formação.

Após a elaboração do primeiro questionário (ver anexo 1¹) foi realizada a pilotagem para testar o instrumento de recolha de dados. Foi aplicado a dois educadores de infância que não fizeram parte do estudo, de forma a verificar a adequabilidade e o grau de entendimento das questões. Como adiantam Hill e Hill (2005) é necessário: “verificar a adequação das perguntas e das escalas de resposta do questionário” (p. 76). Também Bell (2004) sugere que: “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os recetores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes”. (p. 128).”

Este questionário¹ é composto por vinte e cinco questões, das quais cinco são abertas. Está organizado em três partes: na 1^a parte pretende-se recolher informações sobre os dados socioprofissionais (e.g., idade, sexo, habilitações académicas, tempo de serviço, situação profissional e idade do grupo de crianças) para efeitos de contextualização; na 2^a parte pretende-se conhecer as conceções dos educadores de infância sobre as potencialidades das histórias na sua prática pedagógica; a 3^a parte está direccionada para práticas dos educadores com tecnologia de informação (TIC) para contar histórias. A maioria das questões, sob a forma de afirmação, são de resposta fechada, devido ao grande número de itens, nos quais os inquiridos apenas seleccionam a opção que mais se adequa à sua opinião.

As questões abertas, à exceção da questão vinte e cinco, exigiram uma análise de índole qualitativa.

O segundo questionário (ver anexo 4 ⁴), composto por quatro questões abertas, foi elaborado com o objetivo de auscultar as opiniões dos educadores relativamente à formação que tiveram oportunidade de frequentar. Pretendeu-se aferir as opiniões dos inquiridos:

- Quanto à extensão do programa e aos temas abordados;
- Conhecer quais os assuntos que despertaram maior interesse;
- Percecionar outros temas que gostariam de ter estudado e por último, solicitar a avaliação da formação.

4.2.3 Tratamento e análise dos dados

Para a análise dos dados quantitativos, recolhidos através do primeiro questionário¹ recorreremos à estatística descritiva, apresentando as frequências e as percentagens de resposta. O software *Qualtrics* utilizado para o lançamento do questionário, permitiu a recolha de dados online e facilitou a análise quantitativa dos mesmos. O *Qualtrics* possibilitou ainda a conversão deste tipo de informação em gráficos, com a possibilidade de serem exportados para Word.

Para a análise dos dados qualitativos recorreremos à análise de conteúdo. Foram identificadas categorias de análise dos discursos elaborados pelos participantes. Bardin (1977, p. 42) define a expressão “análise de conteúdo” como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Partindo dos dados recolhidos nos questionários e nos registos de conversas, procedemos a uma triangulação da informação proveniente das diferentes fontes.

4.3 Fases da investigação

O projeto de investigação contemplou as seguintes fases:

1. Levantamento e análise do problema prático:
 - Realização de um questionário junto de indivíduos com características semelhantes às da população em estudo;

- Conceção e elaboração do questionário dirigido à população alvo (dezembro de 2012);
- Validação do questionário por parte de dois peritos, professores do Ensino Superior, na área de Tecnologia Educativa;
- Reformulação do questionário em função do feedback obtido;
- Preenchimento do inquérito por parte da população alvo (janeiro de 2013);
- Análise de dados dos inquéritos e dos dados resultantes das conversas informais anteriores aos inquéritos (de janeiro a março de 2013).

2. Desenvolvimento de uma resposta ao problema:

- Conceção de uma proposta de formação dirigida aos educadores que fizeram parte do estudo;
- Realização e avaliação da ação de formação (18 de abril a 28 de maio de 2013).

CAPITULO IV

Resultados

5 CAPITULO IV – Resultados

5.1 Apresentação e análise dos resultados

Os resultados aqui apresentados são os resultantes da análise do inquérito feito à totalidade da população alvo com o intuito de verificar **a importância das histórias nas práticas pedagógicas dos educadores e o uso de meios digitais para esse fim** dirigida aos educadores de infância do Concelho de Paredes de Coura.

Para o seu tratamento foi utilizado o próprio programa *Qualtrics* em que o questionário foi realizado. Este programa foi importante, na medida em que através de um clique no rato do computador, podemos simplificar tarefas que exigem bastante esforço e reduzir o dispêndio de tempo (Silva, 2000)

5.1.1 Caraterização da população alvo

Dos 17 inquéritos entregues, foram devolvidos 2. Estes resultados evidenciam uma significativa participação dos sujeitos e refletem o seu interesse pelo assunto em questão, interesse já informalmente manifestado ao longo dos contactos prévios estabelecidos. Cremos que para esse facto terá contribuído o contacto personalizado entre o investigador e os inquiridos.

5.1.2 Idade

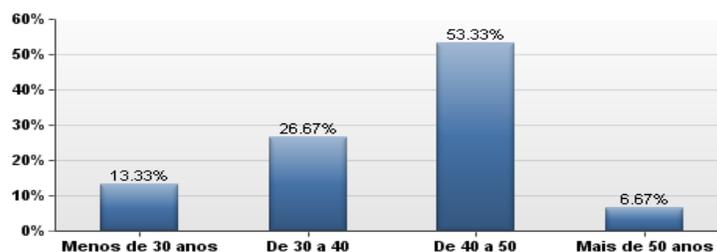


Gráfico 1- Caraterização da população no que respeita à idade

As idades dos inquiridos distribuí-se por diferentes níveis etários: com menos de 30 anos (13,3%); de 30 a 40 anos (26,6%); de 40 a 50 anos (53,3%) e mais de 50 anos (6,67%). Constatou-se que é no intervalo dos 40 aos 50 anos, que se situa o maior número de sujeitos da população (53,3%).

5.1.3 Género

Neste estudo, verifica-se uma predominância de sujeitos do género feminino (100%) o que é considerada normal devido ao nível de ensino abrangido (o pré-escolar).

5.1.4 Habilitações académicas

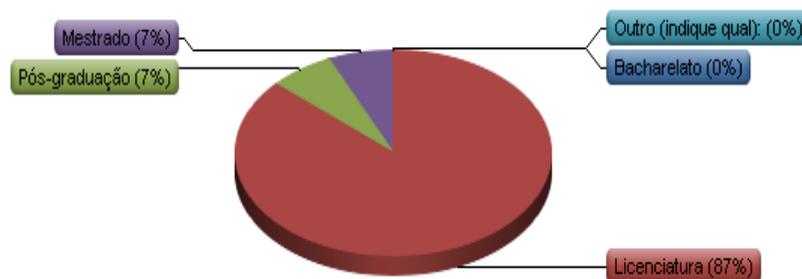


Gráfico 2 - Caracterização da população no que respeita às habilitações académicas

Na questão relacionada com o grau académico, 13 sujeitos (87 %) responderam que a sua formação corresponde ao grau académico licenciatura, representando a maioria. Dos restantes, possui mestrado um sujeito (7%) e pós-graduação também um sujeito (7%). É possível constatar que o grau académico de licenciatura é notoriamente o mais frequente na população em estudo.

5.1.5 Tempo de serviço

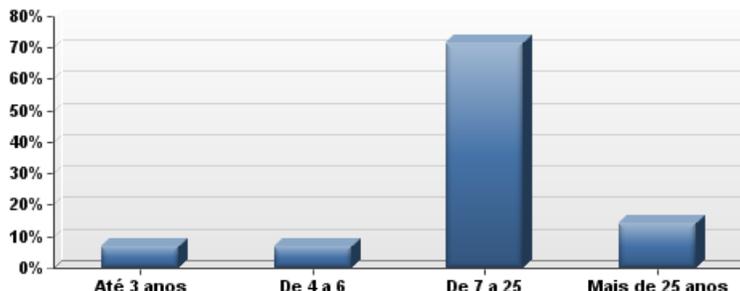


Gráfico 3 - Caracterização da população no que respeita ao tempo de serviço

No que se refere ao tempo de serviço, verificou-se que o intervalo se situa entre os 0 anos e mais de 25 anos. No intervalo dos 7 aos 25 anos de serviço encontra-se o maior número de sujeitos da população (10 sujeitos que correspondem a 71%).

5.1.6 Situação profissional

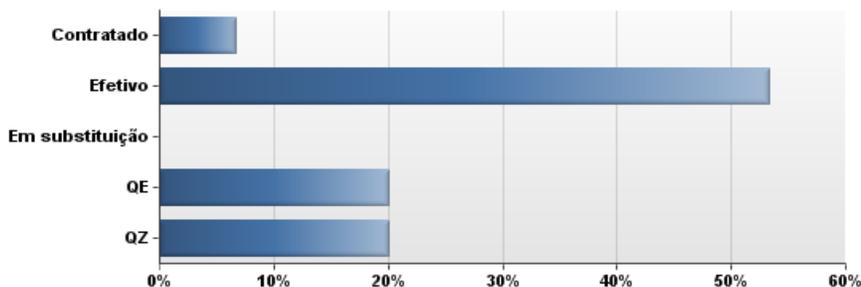


Gráfico 4 - Caracterização da população no que respeita à situação profissional

Em relação à situação profissional, é possível verificar que a maioria dos inquiridos, se encontra na situação de efetivo (53%), Quadro de escola (20%) e Quadro de zona (20%) e apenas um educador se encontra em situação de contratado. Estes dados revelam que a população em análise beneficia de uma situação profissional estável, contrastando com a atual situação nacional face ao emprego.

5.1.7 Idades das crianças do grupo com quem trabalham

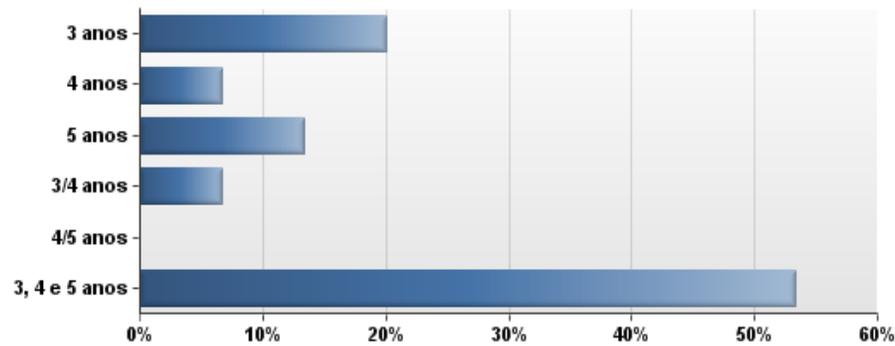


Gráfico 5 - Caracterização do grupo de crianças em relação à idade

O gráfico 5 revela que a maioria dos inquiridos trabalha com grupos heterogêneos (53%), de 3,4 e 5 anos. Os restantes distribuem-se com grupos etários de 3 anos (20%), 5 anos (13%), 3 e 4 anos (7%) e 4 anos (7%).

5.2 As histórias na prática pedagógica

5.2.1 Abordagem das histórias nas diferentes áreas

Na questão número 2.1, em que se questiona se as histórias devem ser potencializadas apenas na área de expressão e comunicação ou em todas as áreas de conteúdo, os inquiridos responderam de forma unânime (100%), *“em todas as áreas de conteúdo”*. Podemos entender como um forte indicador da importância atribuída às histórias por parte dos educadores e não apenas na área de expressão e comunicação:

“Sendo as histórias um meio para o sucesso de toda a aprendizagem é muito difícil limitar as histórias à área de expressão e comunicação.”

Enquanto elemento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, as histórias podem operar como o ponto de partida para abordar várias temáticas *“Através das histórias podemos trabalhar todos as áreas de conteúdo, por vezes as histórias são o ponto de partida para abordar determinados temas.”*

A ideia de as histórias deverem ser trabalhadas em todas as áreas de conteúdo sai também reforçada na opinião de outro educador:

“Através das histórias consigo fazer a introdução a qualquer tema, primeiro porque as crianças são muito recetivas e depois porque através da sua exploração (registo escrito, dramatização...) potenciamos junto da criança uma grande variedade de aprendizagem.”

Com a questão 2.2 pretende-se conhecer a razão da resposta dada anteriormente pelos educadores. Dos 15 inquiridos, quatro não responderam. Dos 11 que responderam, oito consideram **as histórias um meio importante para as crianças adquirirem aprendizagens:**

“Em todas as áreas se comunica através da linguagem verbal, não verbal e escrita, sendo que as histórias são uma ótima ferramenta para transmitir conteúdos do dia a dia e aprendizagens de valores.”

Os educadores referem também a versatilidade das histórias e o seu papel no desenvolvimento da imaginação da criança:

“Uma história é, por excelência, um momento único no imaginário da criança. Pelo que, a sua temática, deve ser cuidadosamente selecionada de forma a satisfazer os interesses e necessidades do grupo. Pela versatilidade dos seus conteúdos, considero as histórias um dos mecanismos mais potenciador das aprendizagens das crianças.”

As histórias são também defendidas em termos de recurso, *“Na educação pré- escolar as histórias são, sem dúvida, um recurso importantíssimo no processo ensino / aprendizagem.”*

Assim, as histórias numa perspetiva educativa podem ser consideradas um importante contributo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, na lógica de que através das histórias a criança aprende. *“Uma vez que todas as áreas do conteúdo estão interligadas, acho pertinente trabalhar as histórias em todas elas, para facilitar o processo educativo e melhorar a qualidade da educação.”*

Se atendermos às opiniões dos educadores sobre as potencialidades das histórias, nas diferentes áreas de conteúdo, verifica-se que a maior frequência de respostas incide no facto de **facilitarem o processo educativo no seu todo:**

“As histórias, nestas faixas etárias, funcionam como veículo em transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e a fantasia, inculcar valores, desenvolver competências, principalmente o desenvolvimento da linguagem oral.”

Também Marques (1986, p.33) realça a atividade de contar histórias como importante “para o desenvolvimento da linguagem da criança e para a compreensão do mundo físico e social (...) para o conhecimento das regras da escrita na idade pré-escolar”

Por sua vez, verifica-se que dos 11 educadores, oito consideram que as histórias direcionadas para a vertente multidisciplinar, são fundamentais:

“Uma história bem explorada abarca todas as áreas de conteúdo.”

Possibilitam a introdução de diferentes temáticas e diversos conteúdos de uma forma lúdica:

“Em todas as áreas de conteúdo porque a partir das histórias quer sejam tradicionais ou não podem ser trabalhados diversos conteúdos como noções matemáticas, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, noções ligadas à autonomia, afetos, solidariedade, valores entre outros conceitos, utilizando diversos recursos, materiais e estratégias para alcançar as metas.”

Como refere Azevedo (2003) “O texto literário, com todo o seu rico caudal de possibilidades expressivas e comunicativas, constitui um dos vínculos privilegiados de acesso ao mundo”.

Nos testemunhos que transcrevemos verificamos ser frequentemente referidas pelos inquiridos as potencialidades das histórias para estimular a imaginação e a criatividade.

5.2.2 Frequência do uso das histórias como estratégia, no âmbito das atividades desenvolvidas

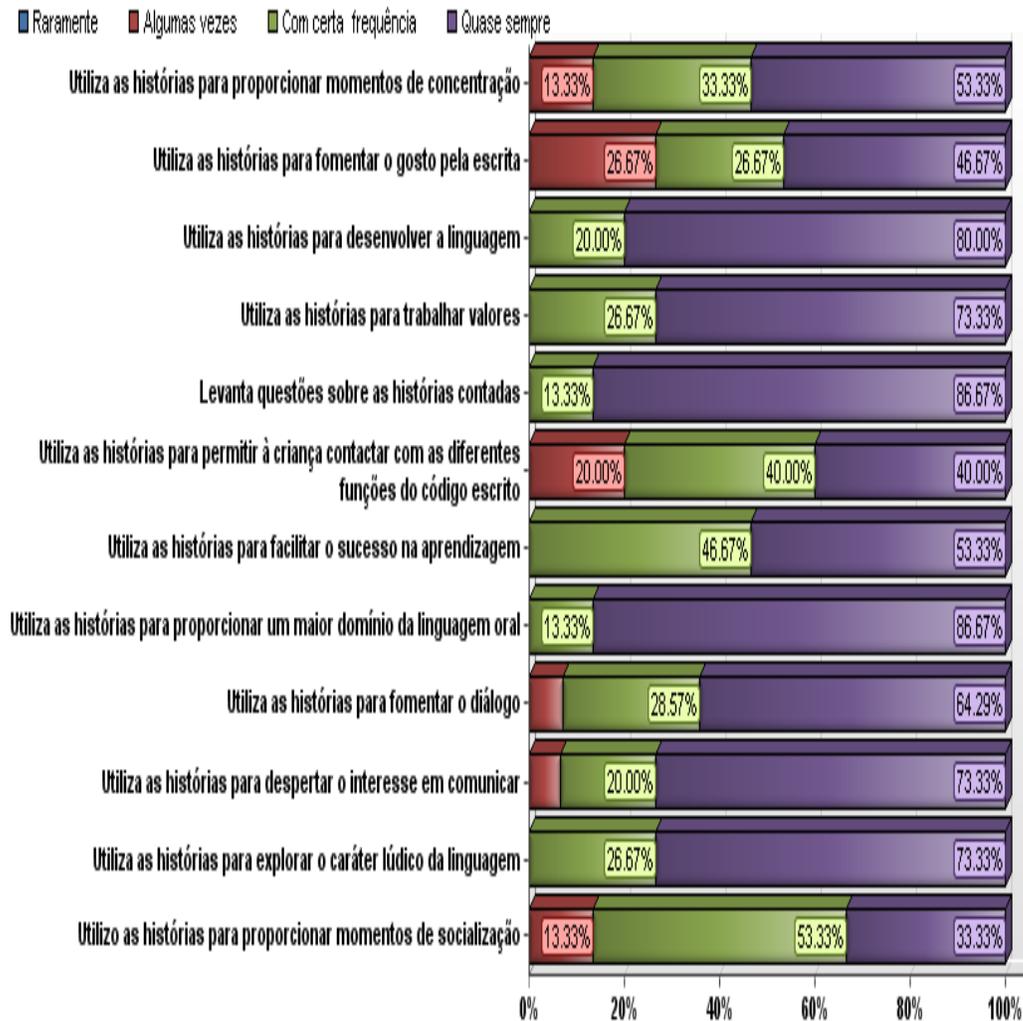


Gráfico 6 – Frequência do uso das histórias como estratégia, no âmbito das atividades desenvolvidas

Os 12 itens da questão 2.3 referem-se à frequência das atividades relacionadas com histórias expressas através da escala “raramente”, “algumas vezes”, “com certa frequência” e “quase sempre”, como se pode verificar no gráfico 6. Assim, em relação às estratégias selecionadas, os resultados revelam que o “quase sempre” é a resposta que obtém maior frequência. Apresentamos esses resultados por ordem decrescente.

Para 87% dos inquiridos, as histórias são utilizadas para “proporcionar um maior domínio da linguagem oral”. Com a mesma percentagem, (87%) é assinalado o item “levanta questões sobre as histórias contadas”, que revela um interesse por parte dos educadores em explorar as histórias, contribuindo para um maior domínio da linguagem oral. Uma percentagem ligeiramente inferior (80%) “utiliza as histórias para desenvolver a linguagem”, sendo esse tema defendido como fundamental, pois como refere Vilas-Boas:

“este desenvolvimento linguístico influencia o desenvolvimento das capacidades de leitura e da escrita, que por sua vez interagem com a linguagem, determinando um tanto maior desenvolvimento linguístico como o da leitura e da escrita”. (2002, p.8)

No âmbito dos valores, é assinalado o item “utiliza as histórias para trabalhar valores”, com 73% das respostas. Trabalhar a temática dos valores de forma lúdica, contribui para a “formação pessoal e social da criança ajudando na forma como se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo”. OCEPE, (Ministério da Educação, 1997).

“utiliza as histórias para despertar o interesse em comunicar”, surge também com 73% das respostas. O potencial comunicativo atribuído às histórias é também reconhecida por Teehan (2006)

Reafirmando a importância das histórias no processo de aquisição da linguagem de forma lúdica, de novo 73% das respostas assinalam “utiliza as histórias para explorar o carácter lúdico da linguagem”

Os educadores valorizam as interações dialógicas já que 64% das respostas assinalam “utiliza as histórias para fomentar o diálogo”.

O ato de contar histórias como estratégia para incentivar à concentração é referido com alguma evidência, com 53% das respostas ao item “utiliza as histórias para proporcionar momentos de concentração”;

Também há 53% de respostas ao item “utiliza as histórias para facilitar o sucesso na aprendizagem”, na linha do que Egan (1994) defende, ao reconhecer o valor da história enquanto

ferramenta que pode ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem pelo poder de envolver os alunos nos conteúdos curriculares com emoção e imaginação.

No âmbito da escrita, verifica-se haver 47% das respostas ao item “utiliza as histórias para fomentar o gosto pela escrita”, o que significa que quase metade dos educadores inquiridos recorrem a histórias para permitir à criança relacionar-se com aspetos fundamentais do código escrito, como refere Mata (2008, p.80): “a mensagem é sempre a mesma e pela mesma ordem (literalidade e linearidade da escrita). Apercebem-se também da orientação da escrita (esquerda/direita e de cima para baixo)”.

A confirmar a relação entre história e escrita surgem 40% das respostas ao item “utiliza as histórias para permitir à criança contactar com as diferentes funções do código escrito”

No que diz respeito à socialização que, segundo as OCEPE é necessária para “favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p. 51), há apenas 33% de respostas ao item “utiliza as histórias para proporcionar momentos de socialização” o que significa que estes educadores utilizaram outras estratégias para esse fim.

No que se refere à frequência das estratégias utilizadas nas atividades dinamizadas, no âmbito das histórias, nos 12 itens da questão 2.3, os resultados apontam que os educadores recorrem com maior frequência a estratégias para **promover o desenvolvimento nos domínios da linguagem oral e escrita.**

Mais concretamente, e em função dos resultados obtidos, verifica-se que estes educadores, na sua prática pedagógica, recorrem com maior frequência a histórias para promover o desenvolvimento cognitivo ao nível da comunicação oral e escrita.

5.2.3 Fatores que influenciam a qualidade nas atividades com histórias

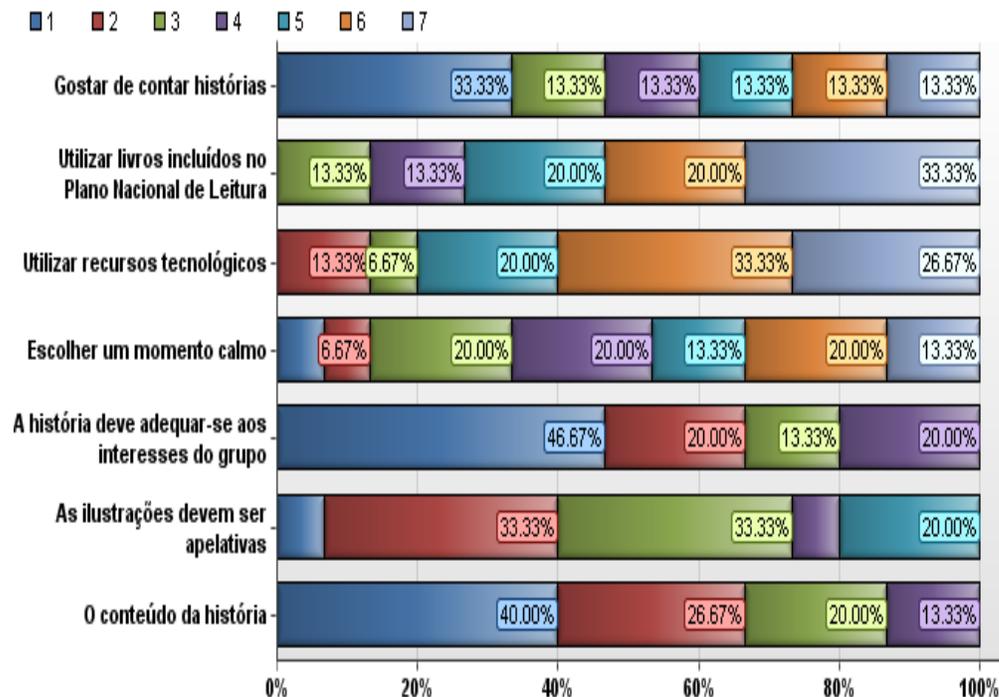


Gráfico 7 - Fatores que influenciam a qualidade nas atividades com histórias

Na questão 2.4, é solicitado aos educadores para assinalarem por ordem de prioridade, numa escala de 1 a 7, considerando 1 o mais importante e 7 o menos importante, as diferentes opções apresentadas em 7 itens para que as atividades com histórias possam ser consideradas de qualidade.

Os educadores, na sua maioria, consideram o item “a história deve adequar-se aos interesses do grupo”, como o mais importante, contabilizando-se 7 respostas (47%). Segue-se “o conteúdo da história”, com 6 respostas (40%); no item “gostar de contar histórias” foram contabilizadas 5 respostas (33%); o item “escolher um momento calmo” com 1 resposta (7%) e “as ilustrações devem ser apelativas” com 1 resposta (7%).

Estes resultados permitem verificar que a principal preocupação dos educadores, para que as histórias possam ser consideradas de qualidade, prende-se com o facto de irem ao encontro dos interesses do grupo, como pode ser verificado no gráfico 7.

Este indicador pode estar relacionado com o conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (1976), pois de acordo com este autor, deve-se ensinar a partir daquilo que o aluno já sabe, enraizando aí os novos conceitos.

5.2.4 Recursos didáticos

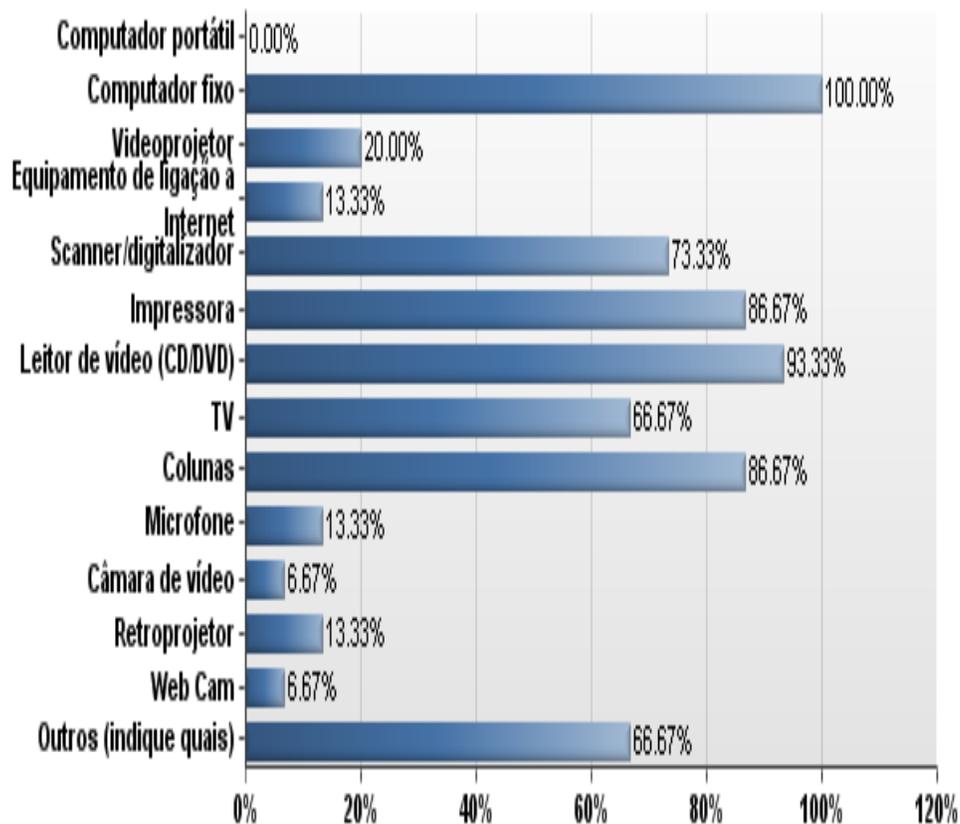


Gráfico 8 - Recursos didáticos disponíveis no jardim de infância

Face à análise dos resultados relativos à questão 2.5 referente aos recursos didáticos disponíveis no jardim de infância, é possível constatar uma predominância ao nível da existência de computador fixo, com 100% das respostas, como pode ser verificado no gráfico 8.

Relativamente ao equipamento de ligação à Internet, apenas dois inquiridos (13%) assinalaram esta opção, o que traduz uma insuficiência generalizada da disponibilidade deste recurso.

Na opção “outros”, os inquiridos indicaram o quadro interativo, com 67% das respostas como um recurso disponível, embora, em conversa informal, como se pode confirmar nos registos de c. p. ¹, tivessem manifestado um certo desânimo no seu uso, referindo limitações como: avarias frequentes, falta de ligação à internet, insuficiência no apoio disponibilizado. Como refere o e. H *“Os quadros interativos podiam ser uma mais-valia, mas estão sempre a avariar e demora muito tempo até serem arrançados”*

Este tipo de limitações referido pelos educadores traduzem-se num desaproveitamento do respetivo recurso, uma vez que as salas de jardim de infância gozam da instalação deste género de equipamentos, mas a falta de condições para o seu efetivo uso, remete-os para o abandono.

5.2.5 Suficiência relativa ao equipamento disponível

Na questão 2.6, relativa à suficiência do equipamento disponibilizado no jardim de infância, a opinião dos inquiridos divide-se entre os que consideram o equipamento insuficiente (53%) e os restantes (47%), que consideram o equipamento suficiente. Estes dados, aparecem relacionados com outras questões que mais à frente poderemos indicar.

5.3 Práticas com tecnologias de informação e comunicação (TIC) para contar histórias

5.3.1 Domínio dos meios audiovisuais

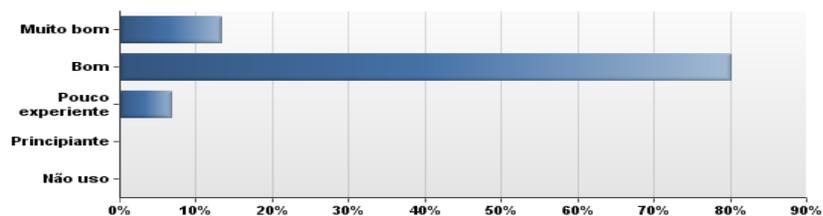


Gráfico 9 - Domínio dos meios audiovisuais

A análise aos dados obtidos a esta questão, permite-nos constatar que os inquiridos, na sua maioria (80%), consideram como “bom” o seu nível de domínio relativo aos meios audiovisuais. Apenas dois educadores (13%) o assinalaram como “muito bom” e um educador (7%) considera o seu nível em termos deste domínio como “pouco experiente”.

É possível concluir que de uma forma geral, os educadores sentem-se confiantes na utilização destes meios, sendo importante, pois, tal como defende Jonassen et al., citado por Amante (2004, p.4) “À medida que os educadores/professores se tornam utilizadores mais competentes e confiantes da tecnologia utilizando-a no âmbito da sua formação profissional, tornam-se também mais aptos a utilizarem-na adequadamente com os seus alunos”.

5.3.2 Recetividade das crianças em relação às TIC

Atendendo à sua experiência profissional, os educadores foram questionados sobre a recetividade das crianças relativamente às TIC. Todos os inquiridos, de forma unânime responderam afirmativamente a esta questão, ou seja, todos consideram que as crianças são totalmente recetivas às atividades desenvolvidas com recurso às TIC. Nas conversas informais com os educadores, anteriores ao preenchimento dos questionários, houve mesmo referências à *“euforia e vontade de mexer”*, como referiu o e. K, quando viram os quadros interativos pela primeira vez. A este respeito, Ponte (1990) refere *“As crianças vêem o computador com curiosidade e naturalidade, senão com verdadeiro entusiasmo”* (p. 19).

5.3.3 Vantagens pedagógicas das TIC

Todos os educadores (100% de respostas) consideram a utilização das TIC vantajosa e significativa em termos pedagógicos para os alunos.

Também Ponte (2002) considera que *“na escola, as TIC são um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem. Elas podem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através de software educacional como de ferramentas de uso corrente.”*(p.2).

Podemos também salientar, com base nos registos de c.p. ², que os educadores enunciam vantagens a este nível, ao referirem: “*quando conto uma história em formato digital, as crianças têm mais facilidade em recontar essa história, a partir das imagens que vão sendo passadas*” e. A.

5.3.4 Motivação dos alunos para ouvir histórias com recurso às TIC

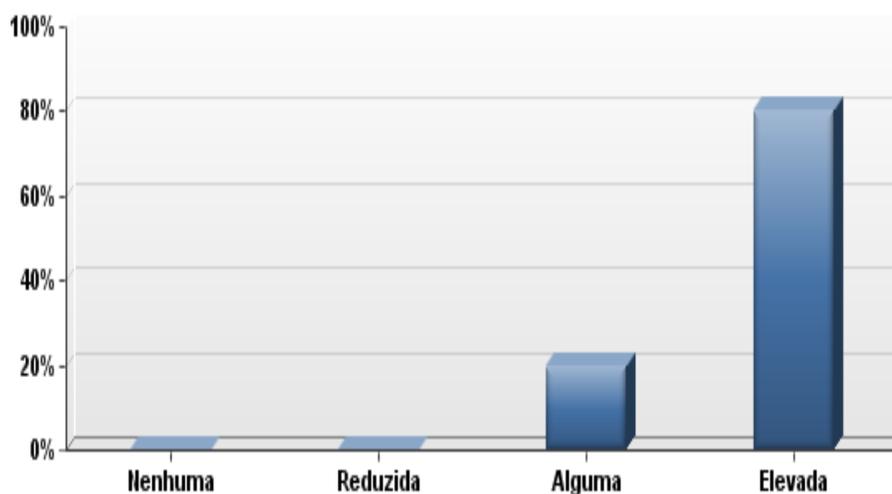


Gráfico 10- Opinião dos educadores relativa à motivação dos alunos para ouvir histórias com recurso às TIC

Com esta questão, pretende-se aferir a importância que os educadores atribuem à motivação dos alunos para ouvir histórias com recurso às TIC. Como se pode verificar no gráfico 10, foram registadas 80% das respostas no nível “elevada”, o que traduz uma importância muito significativa notada pelos educadores. Face à análise dos resultados podemos, assim, relacionar a motivação dos alunos com duas áreas de interesse, as histórias e as TIC. Também Zacharias (2005) defende que o professor deve criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças.

5.3.5 Hábitos de contar e explorar histórias com recurso ao uso de meios tecnológicos

Os resultados da questão 3.5 indicam que todos os educadores têm por hábito recorrer a meios tecnológicos para contar e explorar histórias. O recurso a este tipo de meios ganha assim, uma expressão significativa. Segundo Veiga (2001) as tecnologias na escola são fundamentais tanto para os alunos como para os professores.

5.3.6 Frequência de utilização dos meios tecnológicos

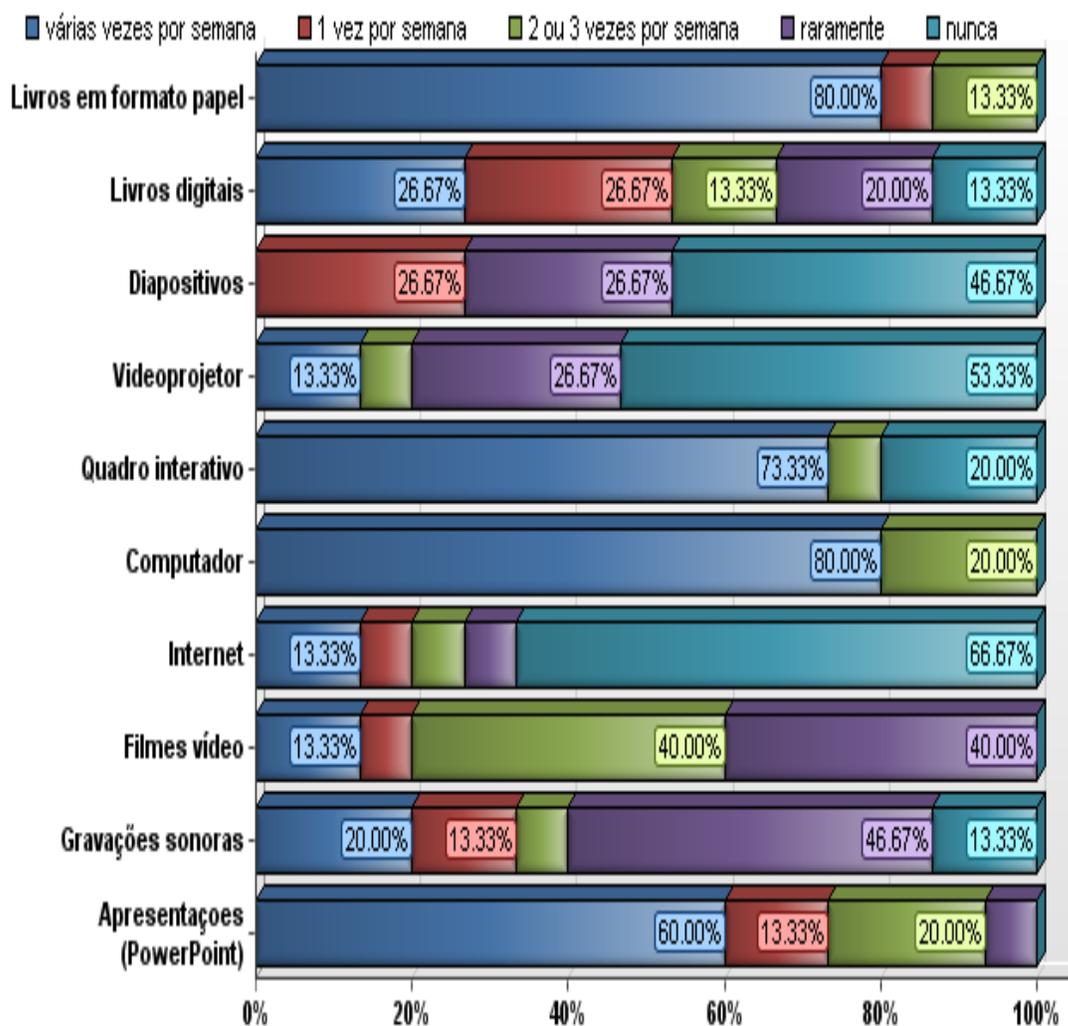


Gráfico 11 - Frequência de utilização dos meios tecnológicos

Na questão 3.6 é solicitado aos educadores que mencionem a frequência com que utilizam os diferentes meios tecnológicos, apresentados em 10 itens, como se pode verificar no gráfico 11.

No que se refere à frequência de utilização dos meios indicados, evidencia-se o uso dos livros em formato papel e o uso do computador, tendo obtido cada item 80% das respostas, na frequência “várias vezes por semana”. Já o uso do quadro interativo merece um total de 73% das respostas e as apresentações (PowerPoint), 60% de respostas também na frequência “várias vezes por semana”.

Fica expressa a ideia de que os educadores combinam a utilização dos diferentes meios, tecnológicos e analógicos, tal como enfatizam alguns autores ao defenderem que os diferentes recursos devem ser conciliados e aplicados em verdadeira sintonia.

Lankshear e Knobel (2008) sugerem uma pedagogia que implique um diálogo entre o “convencional” e o “novo”, traduzindo uma relação que evidencie traços de ambas as tendências. Acompanhando novas formas de expressão, como refere Carvalho (2008):

(...) as histórias, no século XX, passaram a ser baseadas não exclusivamente na palavra, oral ou escrita, as imagens passaram a ser elementos indispensáveis das histórias e agora nós não somente ouvimos e lemos, mas assistimos a sua representação audiovisual. (p.85)

Ainda nesta questão, de salientar o uso da internet, de forma pouco significativa, com apenas 13% das respostas na frequência “várias vezes por semana”; a maioria dos educadores (67%) mencionou “nunca” utilizar a Internet. Esta informação, pode estar relacionada, com os dados obtidos na questão 3.2.5, já que 53% dos sujeitos, indicam não ser suficiente o equipamento disponível.

Os motivos que levam à referida baixa frequência no uso da Internet podem ainda, ser justificados através das respostas às questões que se seguem.

De forma expressiva os educadores referem dificuldade no seu uso, uma vez que os jardins de infância não dispõem de ligação à Internet o que se revela um fator inibidor no uso de outros meios

associados, como o quadro interativo e a exploração dos livros digitais, como se verifica nos registos de c.p. ¹ no educador e. A:

“Quando quero usar a Internet, tenho de trazer a minha pen”; o que se traduz numa real limitação ao uso de meios digitais online; acrescenta o e. H: *“Sempre que quero fazer alguma atividade desse tipo, tenho de usar o meu computador e trazer a minha Internet”*

Foram vários os educadores que revelaram valer-se do seu próprio equipamento, disponibilizando os dispositivos pessoais ao serviço da escola.

5.3.7 Motivos inibidores na utilização dos meios tecnológicos

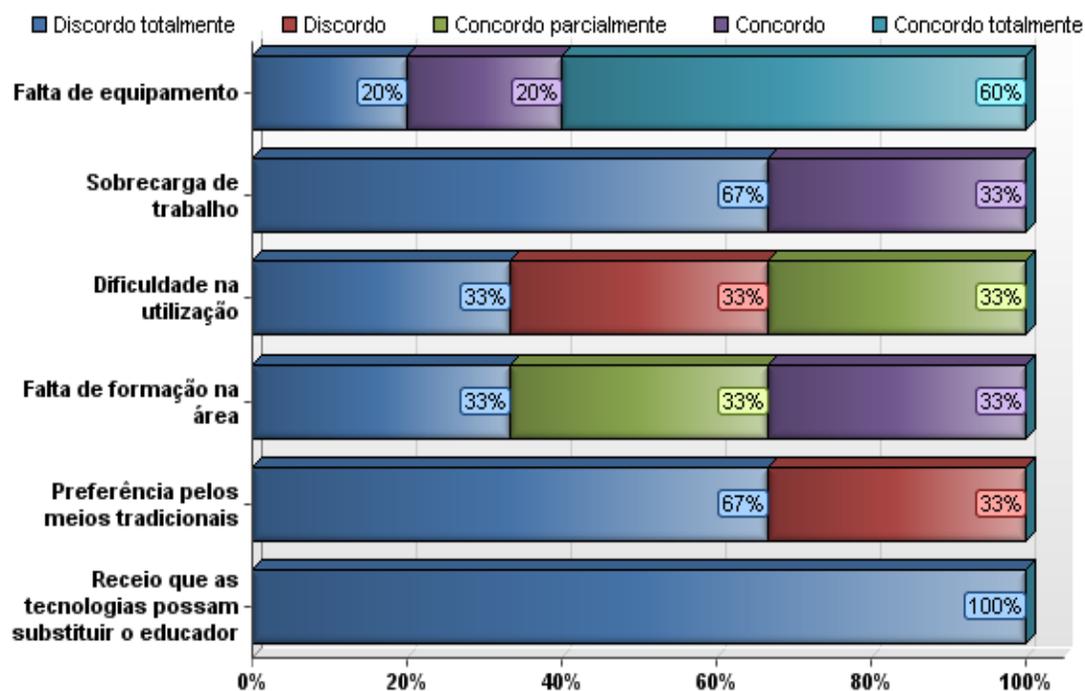


Gráfico 12 - Motivos inibidores na utilização dos meios tecnológicos para contar e explorar histórias

A questão 3.7, que trata de saber os motivos que levam os educadores a não usarem, de forma habitual, os meios tecnológicos para contar e explorar histórias, conta apenas com cinco respostas,

de um total de 15 respondentes o que se justifica por os restantes terem referido em questões anteriores uma utilização habitual destes meios.

O item “falta de equipamento” foi assinalado como o principal motivo que leva a uma utilização pouco habitual dos meios tecnológicos, com 60% das respostas, “concordo totalmente” como pode ser verificado no gráfico 12.

A falta de formação na área e a sobrecarga de trabalho, registaram 33% das respostas, no parâmetro “concordo”.

A leitura dos resultados, permite constatar a necessidade de um maior investimento em condições que facilitem a real integração das TIC.

5.4 Questões abertas

Uma das grandes vantagens das questões abertas é a obtenção de informação mais rica e detalhada, muitas vezes inesperada. Dada a diversidade de respostas a estas questões abertas, decidimos apresentar na íntegra as manifestações dos inquiridos, o que permite um juízo mais correto do pensamento dos intervenientes.

5.4.1 Se sente dificuldades em utilizar as TIC, quais as principais que enfrenta?

Em resposta a esta questão, apenas oito de um total de 15 educadores inquiridos, manifestaram a sua opinião.

A análise às respostas formuladas evidencia uma maior parcela de dificuldades que passam pela **falta de domínio de alguns programas, falta de formação e de equipamento**: “[tenho dificuldade] *por vezes no domínio de alguns programas.*”; “[tenho dificuldade em] *trabalhar e explorar o quadro interativo e outras ferramentas e programas (as quais nunca tive formação)*”; “*resolver alguns problemas técnicos nem sempre é fácil*”; [há] “*falta de equipamento*”

As dificuldades referem-se assim a aspetos técnicos aos inquiridos e escassez de formação desses sujeitos.

5.4.2 Se sente dificuldades em utilizar as TIC, que apoio lhe é disponibilizado?

Num total de 7 respostas a esta questão, é possível constatar dois tipos de afirmações: quatro educadores afirmam não existir qualquer tipo de apoio e três dizem existir apoio por parte de um técnico pertencente à Câmara Municipal:

“Sempre que solicitado e possível, um funcionário da camara Municipal, presta apoio ao nível da manutenção e, a titulo pessoal vai se disponibilizando para satisfazer algumas curiosidades e necessidades.”

“Técnico pertencente Autarquia Municipal, prestando apoio semanal onde podemos esclarecer as nossas dúvidas.”

Os inquiridos que responderam a esta questão pertencem a diferentes tipos de instituições, o que poderá justificar que o tipo de apoio disponibilizado seja diferente.

5.4.3 Apresente, de forma fundamentada, as principais vantagens de contar histórias às crianças recorrendo ao uso de meios tecnológicos.

Dos 15 respondentes obtiveram-se 14 respostas que, de forma distinta, fundamentam as vantagens de contar histórias às crianças recorrendo ao uso de meios tecnológicos.

De entre as vantagens apontadas, é possível destacar a **comunicação** **motivação**, **atenção**, **concentração**, que este tipo de recursos pode despertar nas crianças, como referem vários educadores:

“A inclusão de recursos digitais nas atividades realizadas ajudam a aumentar a comunicação entre as crianças e o educador. Estes recursos potencializam as atividades realizadas, nomeadamente o conto de histórias, pois as crianças conseguem ter mais

capacidade de atenção (...) apresentam mais capacidade de organização em relação à história uma vez que estão mais concentradas e é de fácil visualização para todas elas. Uma história contada através de um meio tecnológico é muito mais apelativa para as crianças uma vez que esta tem associados a si diversos fatores que cativam a atenção da mesma, nomeadamente a cor, movimento e sons.”

Um educador refere mesmo a implicação destes meios no ambiente social da sala: *“Através destes meios as crianças permanecem mais atentas e curiosas em relação às histórias e tem a vantagem de todas poderem ver com qualidade as imagens de cada história, não criando tantos conflitos, como por exemplo, quando não conseguem ver as imagens quando se conta a história com o livro.”*

A dimensão multimédia, através da **cor, movimento, som e imagem**, é também referida como apelativa, despertando a atenção e concentração:

“A imagem e o som, um bom ambiente envolvente e a interação pessoal, funcionam como meio de despertar a atenção e a concentração. Hoje em dia, as crianças encontram-se naturalmente envolvidas e familiarizadas com os computadores e, sem dúvida que potencializam o desenvolvimento cognitivo das crianças, desde que gerido adequadamente.”

“As crianças são atraídas pela cor, imagem e som que estes meios oferecem, despertando maior interesse e concentração.”

“É uma forma mais apelativa para as crianças devido à imagem, cor, movimento que este tipo de meios oferece.”

A interação com os personagens surge mais facilitada, segundo um educador, devido à riqueza das ilustrações:

“As histórias tornam-se mais ricas quando apresentadas através das TIC, as ilustrações da história (têm mais vida) e as crianças consegue interagir com mais facilidade com os personagens dessa mesma história.”

Como sustenta Amante (2007): “As TIC podem proporcionar aos educadores e às crianças oportunidades únicas de acesso, a pessoas, imagens, sons e informações muito diversificadas e dificilmente acessíveis de outro modo” (p. 54).

A relação das crianças com as TIC, nomeadamente o computador, é descrita como familiar, “... *identificando-se plenamente com o instrumento utilizado (ex. computador) ”.*

De realçar, a opinião de um educador que embora prefira recorrer ao método tradicional para contar histórias, reconhece a motivação que os novos meios podem despertar nas crianças:

“Embora eu continue a preferir os meios tradicionais de contar histórias, reconheço que as vantagens dos meios tecnológicos residem essencialmente no movimento implícito das personagens que as torna mais reais aos olhos das crianças.”

O computador é também referido como um fator potencializador do desenvolvimento das crianças:

“As crianças ficam predispostas a explorar mais, pois recorrendo aos meios tecnológicos podemos utilizar jogos sobre a história, as próprias crianças podem criar outra história a partir daquela. Não esquecendo a socialização do momento, despertar o interesse pela linguagem oral e escrita, a transmissão de valores entre outras.”

Podemos constatar pelas razões apontadas, que os educadores encontram nos meios tecnológicos um conjunto de vantagens, identificando um papel preponderante nas práticas pedagógicas porque consideram que conduzem a ganhos significativos no desenvolvimento da criança.

5.4.4 Qual lhe parece ser o papel dos recursos digitais na educação no futuro?

A análise dos dados revela que estes educadores consideram **fundamental e determinante o uso de meios digitais com as crianças:**

“Pelo evoluir da sociedade neste campo, parece-me fundamental e uma mais valia em todo o processo de ensino aprendizagem.

“Os recursos digitais, cada vez mais assumem um papel fundamental, na evolução da Educação a nível pedagógico e a nível individual e pessoal de cada estudante e profissionais.”

Referida como uma ferramenta de utilidade a vários níveis:

“Vai ter um papel muito importante, pois cada vez mais cedo se começa a utilizar os recursos digitais para trabalhos, para exercícios de apoio às matérias dadas, para pesquisas entre outros.”

Segundo a opinião dos educadores, o formato papel, será substituído pelo formato digital: *“Quase tudo apela para os recursos digitais. O formato papel será ultrapassado pelo formato digital (o ambiente vai agradecer) ”*

De salientar a opinião de um educador que considera a inclusão dos recursos digitais na sala de aula, como **indispensável**, inclusivamente coloca em questão a “capacidade” do professor para motivar os alunos na ausência deste tipo de recursos, *“No futuro uma sala de aulas que não tenha recursos digitais é uma sala vazia de recursos onde os alunos se sentirão desmotivados e onde o professor não será capaz de motivar os alunos para a aprendizagem.”*

O receio por parte dos educadores em não conseguir acompanhar o avanço dos meios tecnológicos, surge expresso na opinião de um educador:

“Através dos recursos digitais consegue-se uma maior e melhor interdisciplinaridade. Estes ajudam na construção de personalidades, ou seja, na autonomia, no sentido crítico e na libertação social. No entanto tenho de salientar que um educador não vai conseguir acompanhar o avanço das tecnologias, pois estas estão a avançar “à velocidade da luz”. No entanto o papel dos recursos digitais vai ser de extrema importância pois estes vão invadir as nossas vidas e nada será realizado sem tecnologia associada.”

Como sustenta Silva, “a próxima geração de educadores deverá ter mais facilidade com a informática e quem não conseguir, vai ficar à margem dos próprios alunos, uma vez que eles nasceram na era da tecnologia” (2004, p. 1).

A figura que se segue ilustra, em jeito de síntese, a opinião dos educadores relativamente a esta questão. Apresenta os termos mais frequentes verificados nas respostas dos educadores a esta questão.

5.4.5 Apresente algumas sugestões para melhorar a utilização de computadores e outras tecnologias, incluindo a internet, na sua escola.



Ilustração 1 – Os recursos digitais no futuro, segundo opinião dos inquiridos

Em resposta a esta questão, podem ser evidenciadas algumas sugestões, referidas pelos educadores, nomeadamente:

- **Mais formação na área das TIC.:**

“Mais formação e acompanhamento em novos programas.”

“Proporcionar e frequentar formação de forma a dar resposta às necessidades pessoais manifestadas relativamente ao uso das competências que permitam explorar de forma mais ativa os instrumentos e recursos das TIC.- Aprender e explorar as TIC de forma a produzir materiais de apoio para a realização de atividades envolvidas no processo ensino / aprendizagem.”

“Mais formação e apoio técnico. Ligação à internet.”

“Ter um maior apoio técnico quando temos alguma dúvida ou avaria. Mais formação nesta área.”

- **Ligação à Internet:**

“Primeiro seria necessário equipar cada sala com pelo menos um computador e em seguida por internet.”

“Ter os equipamentos existentes na escola a funcionar e a colocação de internet”

“A internet devia estar em todas as escolas.....mas não está ;”

- **Mais equipamento:**

“Gostaria sinceramente que a minha escola estivesse melhor e mais apetrechada a nível de equipamento tecnológico e recursos materiais para um melhor funcionamento e desenvolvimento harmonioso das crianças.”

“A colocação de mais computadores na sala dos 5 anos para as crianças explorarem e realizarem jogos, etc.”

Partindo dos dados apresentados, é possível constatar que a **necessidade de frequentar ações de formação no âmbito das TIC** é sugerida com muita frequência por parte dos inquiridos que desejam ver melhoradas as condições que possibilitem um uso eficaz dos recursos digitais, nomeadamente através de um reforço no apetrechamento deste tipo de equipamentos e a ligação à Internet.

5.4.6 Gostaria de frequentar uma ação de formação no âmbito das TIC (domínio de ferramentas de som, imagem e vídeo) a realizar em Paredes de Coura?

No seguimento das questões anteriores pretendemos, com esta questão, aferir qual o interesse por parte dos educadores em frequentar uma ação de formação no âmbito das TIC.

Os dados obtidos indicam haver um interesse generalizado, uma vez que todos os inquiridos, sem exceção, manifestaram vontade em frequentar a referida ação de formação proposta, a realizar em Paredes de Coura.

5.4.7 Conclusões da análise das respostas do questionário

Os resultados do inquérito indicam que os educadores identificam as histórias como um meio importante para as crianças adquirirem aprendizagens, reconhecendo vantagens relevantes enquanto meio impulsionador do desenvolvimento nos diversos domínios, com especial evidência da linguagem oral e escrita.

No que respeita ao uso dos meios tecnológicos para contar e explorar as histórias, os resultados obtidos parecem indicar algumas dificuldades ao nível da sua utilização por parte dos educadores, designadamente no domínio de alguns programas, sendo também referida a falta de formação e de equipamento, como fatores inibidores no seu uso efetivo.

De entre as vantagens que estes meios podem ter para as crianças é possível destacar a **comunicação, motivação, atenção, concentração**, referidas pelos educadores inquiridos.

As histórias contadas e exploradas com recurso aos meios audiovisuais, podem ser apelativas e permitir ganhos significativos devido à dimensão multimédia dos recursos: **cor, movimento, som e imagem**.

Os resultados revelam também fatores que aludem ao papel dos recursos digitais no futuro como **fundamental e determinante**.

Ainda é possível constatar que a **necessidade de frequentar ações de formação no âmbito das TIC** é sugerida com grande evidência por parte dos inquiridos.

Como forma de ajudar a colmatar parte deste problema e a falta de apoio enunciada nas respostas ao inquérito, decidimos prosseguir o estudo com um curso de formação na área das TIC, dirigida aos educadores de infância que integraram este estudo.

5.5 Proposta de formação contínua

O curso de formação proposto aos educadores, foi desenvolvido no âmbito das atividades da 4EMES – Consultores Associados, Lda. Empresa fundada em Maio de 1995, no espaço de um projeto empresarial que conta hoje com cerca de oitenta clientes, no sentido de complementar o apoio prestado às empresas nas áreas Administrativa e Financeira, com as áreas da Formação Profissional e da Imagem e Comunicação Empresarial.

Trata-se de um curso estruturado em formações modulares certificadas, da área das Ciências Informática, financiado pelo Fundo Social Europeu e Estado Português no âmbito do POPH - Programa Operacional Potencial Humano, sendo uma oportunidade na melhoria das qualificações e desenvolvimento das competências profissionais e técnicas com vista a um aumento da produtividade e integração no mercado.

A formação visou apoiar os educadores no domínio de alguns programas, nomeadamente PowerPoint, Audacity, Picasa, Windows Live Movie Maker, Windows Media Player, Real Player, Paint, Word e Excel, explorando ferramentas de som, imagem e vídeo, texto e cálculo, tentando favorecer a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação no pré-escolar, mais concretamente, na dinâmica das histórias.

O referido curso, decorreu entre 18 de abril e 28 de maio, com a frequência de duas vezes por semana (terças e quintas), em regime de horário pós-laboral, e com a carga horária de 50 horas. Foi

realizado em Paredes de Coura, de forma a ir ao encontro da disponibilidade dos educadores de acordo com a proposta inicialmente prevista no inquérito.

5.5.1 Adesão dos educadores à formação

No que respeita à adesão a esta proposta de formação, verificou-se que apenas nove educadores, dos quinze inicialmente previstos, frequentaram efetivamente o curso de formação.

O resultado da análise do inquérito, mais concretamente da última questão em que se propunha aos educadores a possibilidade de frequentar uma ação de formação no âmbito das TIC, parecia indicar, face aos resultados obtidos, um manifesto interesse por parte dos inquiridos. No entanto, em fase posterior, quando contactados no sentido de poderem frequentar a referida formação, os inquiridos apresentaram uma série de entraves, nomeadamente questões relacionadas com falta de disponibilidade e sistema de bonificação dos créditos no ensino.

Com efeito, o número de desistências verificadas, alterou de algum modo as espetativas iniciais, no entanto, decidimos prosseguir com a formação, de forma a dar resposta aos educadores que continuaram a manifestar interesse.

5.5.2 Análise dos inquéritos relativos à formação

Fizemos uma segunda recolha de dados no final desta formação, recorrendo ao questionário, de modo a verificar se os objetivos da formação tinham sido realmente cumpridos.

O questionário incluía quatro questões abertas que a seguir apresentamos e analisamos. Os educadores serão identificados com a sigla e. seguido de uma letra de M a Z, tal como nos registos de conversas prévias.

5.5.3 Diga a sua opinião quanto à extensão do programa e à pertinência dos temas abordados.

Os dados obtidos em resposta a esta questão, indicam que de um modo geral, os educadores consideraram **adequada** a extensão do programa e os temas abordados **muito pertinentes**, indo ao encontro dos seus interesses:

“Os temas abordados foram todos eles do meu interesse porque vêm de encontro com as minhas necessidades de melhoria contínua no meu trabalho diário. Quanto à sua extensão, o programa podia prolongar-se dentro do mesmo conteúdo de forma a aprofundar mais temas da área da informática.” e. M

“O programa foi adequado, e os temas abordados foram muito interessantes.” e. N

É referida, a possibilidade de adaptar as aprendizagens efetuadas ao longo da formação ao contexto educativo:

“O programa foi adequado, bem como os temas abordados. Os temas foram pertinentes visto que são um auxílio valioso na nossa prática profissional.” e. O

“A extensão foi razoável. O tempo de formação relativo ao programa do Excel deveria ter mais horas (porque é um programa que não domínio muito).” e. P

5.5.4 Descreva os assuntos que lhe despertaram maior interesse e justifique brevemente.

O conjunto de respostas apresentado pelos educadores a esta questão, aponta para interesses diferenciados relativamente aos assuntos abordados na formação. Identificam vantagens nos conhecimentos adquiridos, nomeadamente nos programas e ferramentas explorados (Audacity, Picasa, PowerPoint, Excel) pela possibilidade de os colocarem em prática em contexto pedagógico.

“Todos os programas apresentados, assim como as novas metodologias e ferramentas usadas, foram de interesse, pois podem revelar-se uma mais-valia para a minha atividade diária.”; e. M

“Conhecer mais profundamente as novas tecnologias, como utilizá-las. Trabalhar com o Excel e PowerPoint, entre outros temas. Temas que a nível profissional me ajudam bastante.” e. Q

Os educadores enunciam com evidência a possibilidade de terem contactado com novos programas e ferramentas:

“Gostei particularmente do Audacity e do Picasa porque desconhecia estes programas e oferecem muitas possibilidades para trabalhar fotografias, vídeos e ainda gravar a voz das crianças.”; e. R

“O PowerPoint onde aprendemos várias estratégias para facilitar a sua utilização, assim como também aprendemos a utilizar o programa Multiple-Mouse, em que podemos criar slides (histórias, animais, temas variados) e apresentá-los às crianças. Estas poderão interagir, colocando a opção correta.”; e. S

“Todos os assuntos foram interessantes porque aprendi a utilizar novas ferramentas.” e. N

O interesse nos temas abordados, é distinguido pelo seu caráter de utilidade, em termos profissionais e pessoais.

“Nomeadamente o PowerPoint, visto que é um instrumento pedagógico bastante utilizado pelos educadores e apreciado pelas crianças. Sobre este tema aprendi e explorei diversas funções até aqui desconhecidas por mim.” e. O

“A utilização do programa PowerPoint foi para mim uma mais-valia por poder aplicar diretamente na minha atividade profissional. A pequena abordagem ao programa Excel simplesmente me fascinou pelas suas vantagens, desde o nível profissional até na vida quotidiana” e. T

5.5.5 Indique que outros temas gostariam de ter estudado nesta formação.

Esta questão pretendeu aferir os interesses dos inquiridos relativamente a outros temas. Com efeito, foram enunciadas algumas propostas que vêm ao encontro da temática abordada e poderão sugerir a necessidade, por parte dos educadores, de mais formação no âmbito das TIC:

“Nomeadamente a realização de pequenos filmes através do programa Movie Maker.”; e. O

“Como colocar legendas ou personalizar um desenho/ fotografia das crianças.” e. S

“Publisher.”; e. P

O domínio de certos programas, é manifestado pelos inquiridos como um objetivo a atingir:

“Gostaria de aprofundar temas que estejam diretamente ligados com a produção de filmes e o uso da internet como ferramenta de apoio, tais como a elaboração de uma página na internet.”; e. M

“Gostaria de ter abordado mais especificamente a montagem de filmagens reais.” e. T

5.5.6 Avalie a ação de formação em termos de utilidade do seu conteúdo para a sua prática letiva.

Por último, foi solicitada a opinião dos educadores no que respeita à avaliação da ação de formação, numa análise ainda que breve e conscientes da complexidade inerente ao processo de avaliação.

É possível constatar, face à análise dos resultados obtidos, o reconhecimento em termos de utilidade dos conteúdos abordados por parte dos educadores na sua prática letiva:

- **Pela possibilidade de inovar:**

“Como ferramenta de apoio, esta ação pode trazer-me uma nova orientação nos métodos usados e na organização dos conteúdos programáticos.”; e. M

“Foi bastante útil embora ache que o Excel deveria ter mais horas de formação. É também um programa bastante útil para a organização da prática lectiva no Jardim de infância.” e. P

- **Por fornecer conhecimento e informação:**

“Avalio positivamente, uma vez que me senti mais conhecedora e informada, das potencialidades e aplicações do mundo informático na vida profissional,” e. T

“Muito importante. Pois a nível profissional em relação a este tema estamos pouco informados.” e.

Q

- **Pela utilidade em termos didáticos e pedagógicos:**

“Foi importante visto poder colocar em prática tudo que aprendi.”; e. S

“Tal como já referi, todos os assuntos abordados na ação de formação foram bastante enriquecedores, em que nos foram fornecidos instrumentos pedagógicos para dinamizarmos a nossa prática profissional.” e. O

A análise do questionário relativo à formação, apresenta indicadores que nos permitem refletir sobre o possível impacto da formação nas práticas dos educadores que integraram este estudo.

De salientar os aspetos positivos que foram elencados pelos inquiridos ligados à formação, sendo reconhecidos benefícios nos conteúdos abordados, nomeadamente no domínio de alguns programas, antevistos como oportunos em termos de aplicabilidade nas suas práticas letivas.

Da análise do primeiro inquérito, constatou-se a necessidade de frequentar ações de formação no âmbito das TIC por parte dos educadores. Com efeito, referiram-se às dificuldades no uso dos meios tecnológicos para contar e explorar histórias, designadamente no domínio de alguns programas, sendo também mencionada a falta de formação e de equipamento, como fatores inibidores no seu efetivo uso.

Neste contexto, e de acordo os resultados apurados, a formação parece ter respondido a grande parte das dificuldades previamente diagnosticadas no primeiro inquérito. De facto, os educadores manifestaram satisfação pela oportunidade de explorar determinados recursos digitais, que antes desconheciam, e afirmam ser possível pôr em prática as aprendizagens efetuadas, pois, reconhecem que os temas abordados se adequam aos desígnios do pré-escolar. Deste modo, podemos concluir que os conhecimentos adquiridos pelos educadores durante a formação poderão ter ajudado a colmatar algumas das dificuldades anteriormente detetadas.

Conclusões gerais do estudo

6 Conclusões gerais do estudo

Tanto a investigação como a prática mostram que as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados.

A história é uma ferramenta de aprendizagem com grande potencial. O valor da história no processo de ensino/aprendizagem consiste no seu poder de envolver as emoções dos alunos e as suas imaginações nos conteúdos curriculares (Egan, 1994).

Este estudo, pretendeu dar resposta às questões de investigação, inicialmente definidas, sobre o tema que nos propusemos estudar, **“histórias e meios digitais na prática pedagógica dos educadores de infância de Paredes de Coura”**

Os resultados desta investigação, revelam que há um consenso em torno da relevância das histórias no processo educativo, bem como da integração dos meios tecnológicos na educação. A informação que conseguimos apurar junto dos educadores que integraram este estudo, parece ir ao encontro das ideias preconizadas pelos diferentes especialistas que tivemos oportunidade de estudar, na revisão de literatura efetuada.

A análise do primeiro inquérito permitiu-nos concluir que os educadores identificam as histórias como um meio importante para as crianças adquirirem aprendizagens, reconhecendo vantagens relevantes enquanto impulsionadoras do desenvolvimento nos diversos domínios, com especial evidência da linguagem oral e escrita. Esta ideia é também defendida por Mata (2008, p.78), ao referir que “é indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto atividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, conceções e vivências.” Assim, é corroborada a ideia da importância atribuída às histórias, o que se torna bastante perceptível nas afirmações dos educadores, pelo facto de entenderem as histórias como um

propulsor em todo o processo de ensino/aprendizagem, referido como um recurso de utilização quase diária, um elemento chave nas suas práticas.

Quanto à utilização dos meios tecnológicos, constatou-se a necessidade de um maior investimento nesta área.

Embora os educadores reconheçam vantagens significativas neste tipo de recursos, revelam existir alguns entraves no seu efetivo uso, como seja a ligação à internet, a falta de apoio ligada ao equipamento disponível e com especial destaque é referida a necessidade de formação no âmbito das TIC. Mesmo assim, as respostas dos inquiridos deixaram transparecer que reconhecem potencial nos meios tecnológicos para contar histórias perspectivados como fatores de estímulo para a aprendizagem que funcionam como mediadores contribuindo para a ampliação do potencial das histórias.

Neste contexto, os educadores que integraram este estudo, tiveram oportunidade de frequentar um curso de formação que lhes permitiu contactar com diferentes programas e ferramentas relacionadas com os meios tecnológicos. Os resultados do inquérito aos educadores acerca do curso de formação, permitiu-nos concluir que, de um modo geral, a frequência do curso poderá trazer ganhos significativos nas suas práticas letivas, pois, os educadores enfatizaram a importância da aquisição de conhecimentos na área das TIC e descrevem os temas abordados como pertinentes indo ao encontro das necessidades sentidas com a possibilidade de os porem em prática.

Neste quadro, poderemos fazer um apelo à formação contínua dos educadores, porque a este respeito as opiniões convergem, na grande maioria dos autores, no que concerne a considerar que uma efetiva integração das TIC no currículo implica investimento em dois domínios – na atitude dos professores e numa adequada capacitação para o seu uso (Silva & Miranda, 2005; Peralta & Costa, 2007).

Para que de forma integrada sejam renovados conhecimentos capazes de melhorar as suas práticas letivas e o ensino em geral, parece antever-se a necessidade de uma aposta na formação.

Por fim, gostaríamos de evidenciar a importância atribuída às histórias, pelos motivos que fomos enunciando ao longo da investigação, defendidos quer pelos autores de referência quer pelos educadores. As motivações que as histórias podem despertar no ensino, são muitas e variadas pelo que é necessário haver continuidade de estudos nesta área.

BIBLIOGRAFIA

7 BIBLIOGRAFIA

- Abramovich, F. (1993). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione
- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas).
- Alonso, L. (2004). Competências Essenciais no Currículo: Que Práticas nas Escolas?. In *Actas do Seminário: Saberes Básicos de todos os cidadãos no séc. XXI* (pp.145-174) Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Amante, L. (2003). *A Integração das Novas Tecnologias no Pré-Escolar: Um Estudo de Caso*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Revista de Ciências da Educação*, 12, 51-64. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> Consultado em 2 de novembro de 2012.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª. España: Editorial Trillas.
- Avala, S. (2003). Uma abordagem pedagógica e mediática do ciberespaço. *Revista Pátio, RS*, 26, 8-11.
- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: Teorema.
- Azevedo, F. (2003). A criança, a língua e o texto literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projeto educativo. In Azevedo, F. (coord.). *A criança, a língua e o texto literário: da Investigação às Práticas. Atas do I Encontro Internacional* (pp. 8-11). Braga: Universidade do Minho
- Azevedo, F., & Rosa, M. (2003). Para a emergência da literacia em contexto de Jardim de infância. In Azevedo, F. (coord.). *A criança, a língua e o texto literário: da Investigação às Práticas. Atas do I Encontro Internacional* (pp. 14-16). Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.

- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Blanco, E. & Silva, B. (1993). Tecnologia Educativa em Portugal: conceito, Origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (3), Braga: Universidade do Minho, 37-55.
- Bottentuit J., J. B., Lisbôa, E. S. & Coutinho, C. P. (2009). Livros digitais: Novas oportunidades para os educadores na era web 2.0. In P. Dias, A. J. Osório (Org.). *Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2009* (pp. 433-445). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9233>. Consultado em 30 de maio de 2012.
- Bottentuit J., J. B., Lisbôa, E. S. & Coutinho, C. P. (2011). Desenvolvimento de narrativas digitais na formação inicial de professores: um estudo com alunos de licenciatura em pedagogia da UFMA In P. Dias, A. J. Osório (Org.). *Atas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2011* (pp. 1151-1163). Braga: Universidade do Minho.
- Buckingham, D. (2002). *Creceer em la era de los médios eletrónicos: trás la murete de la infância*. Madrid: Morata, Fundacional Paideia
- Bullaude, J. (1969). *Enseñanza Audiovisual - teoria y practica*. Santiago do Chile: Editorial Universitária.
- Carioca, V. (2005). *A Tecnologia do Computador e a Formação de Professores: um contributo para a avaliação do Projecto Minerva*. Disponível em "txt200352145924 A Tecnologia do Computador.pdf (objeto application/pdf): <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200352145924A%20Tecnologia%20do%20Computador.pdf>: Consultado em 12 de março de 2013.
- Carvalho, A. A. A. (2001). Princípios para a Elaboração de Documentos Hipermedia. In P. Dias e C. V. Freitas (orgs), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios' 2001/Challenges' 2001*. (pp. 499-520) Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Carvalho, G. S. (2008). *As Histórias Digitais: Narrativas no Século XXI. O Software Movie Maker como Recurso Procedimental para a Construção de Narrações*. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27082010-104511/publico/Gracinda_So_uz_a_de_Carvalho.pdf. Consultado em 19 de maio de 2012.
- Castro, M. G. A. (2002). *Imaginação em Paul Ricoeur*. Lisboa: Instituto Piaget.

- CCE – COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003). *Educação & Formação para 2010: A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa*. Bruxelas.
- Clements, D. H. (1999). Effective use of computers with young children. In J. V. Copley (ed.), *Mathematics in the Early Years* (pp. 119-128). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Costa, F. A., & Jorge, M. (2011). Aprender e inovar com TIC em Portugal. Propostas e Desafios. in P. Dias & A. Osório (Eds). *Actas da VII International Conference of ICT in Education- Perspectives on Innovation* (pp. 1877-1884). Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Couto (2003) Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral. A criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. In Azevedo, F. (coord.). *Actas do I Encontro Internacional*, (pp. 209 - 223). Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Egan, K. (1994). O uso da narrativa como técnica de ensino. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Escudero, J. M. (2002). "Prólogo", In M. Fullan: *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro. (pp. 13-17)
- Ferreira, V. (1999). *O Uso do Computador na Educação Escolar - Reflexo de uma Nova Era*. São Paulo. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/artigos/tecnologias/0010>. Consultado em 18 de novembro de 2012.
- Freire, P. (1981) *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.
- Haugland, S. W. (2000). Computers and Young Children. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education* ERIC Digest, ED438926. Disponível em: <http://ecap.crc.illinois.edu/eeearchive/digests/2000/haugland00.pdf>. Consultado em 15 de novembro de 2012.
- Hawkrigde, D. (1987). Experience in Using Computers for Learning. In E. Scanlon e Tim O'Shea (eds.), *Educational Computing*. United Kingdom: The Open University.

- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Jesus, A. G. (2010). *Narrativas digitais: uma abordagem multimodal na aprendizagem de Inglês*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2008). *New Literacies: Everyday Practices & Classroom Learning*. Maidenhead: McGraw-Hill. Disponível em: [http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=cv3T9JldBQMC&oi=fnd&pg=PP1&dq=LANKSHEAR,+C.+%26+KNOBEL,+M.+\(2008\).+New+Literacies:+Everyday+Practices+%26+Classroom+Learning.+Maidenhead:+McGraw-Hill.&ots=fnrRkBpsD&sig=LbCF2r0CKRGXYZYHJQGS-ZXshc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=cv3T9JldBQMC&oi=fnd&pg=PP1&dq=LANKSHEAR,+C.+%26+KNOBEL,+M.+(2008).+New+Literacies:+Everyday+Practices+%26+Classroom+Learning.+Maidenhead:+McGraw-Hill.&ots=fnrRkBpsD&sig=LbCF2r0CKRGXYZYHJQGS-ZXshc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) Consultado em 10 de novembro de 2012.
- Lisboa, S.; Bottentuit J., João B. & Coutinho, C (2010). Conceitos emergentes no contexto da sociedade da informação: um contributo teórico. *Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL*, Vol. 2, nº 3, (s/p.). ISSN 1982-6109. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/10926>. Consultado em 15 de novembro de 2012.
- Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media*. London: Sage. disponível em: [http://books.google.com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=e4AHeRPLs0oC&oi=fnd&pg=PP2&dq=LIVINGSTONE,+S.+\(2002\).+Young+People+and+New+Media.+London:+Sage.&ots=mygMrM4ult&sig=3894P_t0xls0pTbyho3qPcCMJiE#v=onepage&q=LIVINGSTONE%2C%20S.%20\(2002\).%20Young%20People%20and%20New%20Media.%20London%3A%20Sage.&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=ptPT&lr=&id=e4AHeRPLs0oC&oi=fnd&pg=PP2&dq=LIVINGSTONE,+S.+(2002).+Young+People+and+New+Media.+London:+Sage.&ots=mygMrM4ult&sig=3894P_t0xls0pTbyho3qPcCMJiE#v=onepage&q=LIVINGSTONE%2C%20S.%20(2002).%20Young%20People%20and%20New%20Media.%20London%3A%20Sage.&f=false). Consultado em 15 de novembro de 2012.
- López R. P.; Palmero J. R. & Rodríguez J. S. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI*. Sevilla: Editorial MAD, S. L.
- Marques, R. (1986). *A criança na pré-escola: Efeitos e programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mata F. Fraga, (2003) A criança Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. In Azevedo, F. (coord.). *Atas do I Encontro Internacional*, (pp. 1-571). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Mata, L. (2008) *A Descoberta da Escrita*, Textos de Apoio para Educadores de Infância. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em : <http://sibme.minedu.pt/ipac20/ipac.jsp?session=U33934B0M8471.890415&profile=dgicdbd&lang=por&logout=true&startover=true#focus>. Consultado em 11 de novembro de 2012
- Mesquita, I. C. A.; Conde, M. G. (2008) A evolução gráfica do livro e o surgimento dos e-books. In X congresso de ciências da comunicação na região Nordeste. São Luis. Disponível em:

- <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2008/resumos/R12-0645-1.pdf>. Consultado em 16 de dezembro de 2012.
- Ministério da Educação. Plano Nacional de Leitura. (s.d.). *Biblioteca dos livros digitais*. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/>. Consultado em 30 de Maio de 2012.
- Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível em: <http://www.sg.min-edu.pt/pt/informacao-do-sistema-educativo/legislacao-e-regulamentacao-da-educacao/lei-de-bases-do-sistema-educativo/>. Consultado em 12 de novembro de 2012.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Moderno, A. (1993). A comunicação audiovisual nas escolas portuguesas. *Revista Portuguesa de Educação*. 6 (3), 11-17. Braga: Universidade do Minho.
- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. New York: Alfred A. Knopf.
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa, & T. S. Popkewitz (Orgs.). *Reformas educativas e formação de professores* (pp. 57-69). Lisboa: EDUCA.
- Nunes, J. A. (1996). Fronteiras, hibridismo e mediatização: os novos territórios da cultura. Repositório Digital da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/11581>. Consultado em 21 de Novembro de 2012.
- Paiva, J. (2002). *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores*. Lisboa: ME/DAP. Disponível em: <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/comp.pdf>. Consultado em 18 de março de 2013
- Papert, S. (1994). *Children's: Rethinking school in tech information age of the computer machine*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Pennac, D. (1993). *Como um romance*, Lisboa, ASA
- Peralta, H.; Costa, F. (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 3, 77-86. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2361330>. Consultado em 11 de março de 2013.
- Ponte, J. (1986). *Computadores, Pedagogia e Política. Comunicação apresentada no Encontro Nacional sobre o Computador no Ensino*. Barreiro: Escola Superior de Educação de Setúbal.

- Ponte, J. (1992). *O Computador um Instrumento na Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ponte, J. P. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial. In J. P. Ponte, *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico* (p. 10). Porto: Porto Editora.
- Prensky, M. (2001). *Digital native, digital immigrants*. On the horizon 9 (5): 1-6. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/.../prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>. Consultado em 13 de maio de 2012.
- Quintanilha, M. A (1995). Educación y Tecnología. In Diéguez, J. L. Y al. , *Tecnología Educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy: MARFIL.
- Quivy, R., & Campenhoudt. L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, J., Carvalho, J. & Festas, M. (2001). Na rota do cabo: Conteúdos Educativos em Tecnologia Educativa para o desenvolvimento dos professores. *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Desafios'2001/Challenges'2001* (pp. 935-949). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho
- Santos, P. K. (2006). *O pedagogo em multimeios e informática educativa e a sua contribuição para a eficácia da utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação*. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc036.pdf>. Consultado em 15 de novembro de 2012.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Disponível em: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm. Consultado em: 02 de dezembro de 2012.
- Silva. B. (2000). *Excel para Educadores & Professores*. Braga: Livraria Minho.
- Silva, D. (2004). *A Importância da Tecnologia na Educação*. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.pro.br/importecn.htm>. Consultado em 20 de dezembro de 2012
- Silva, F.; Miranda, G. (2005). Formação Inicial de Professores e Tecnologias. In P. Dias & Freitas V. *Actas da IV Conferência Internacional Challenges, 2005*. (pp. 593-606). Braga: CC Nónio Sec- XXI (Universidade do Minho).
- Silva, M. (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

- Souza, R. (2005). Uma proposta construtivista para a utilização de tecnologias na educação. In R. Silva & A. Silva (orgs), *Educação Aprendizagem e Tecnologias: O paradigma para professores do séc. XXI* (pp.121-138). Lisboa: Edições Sílabo.
- Teehan, K. (2006). Digital Storytelling: In and Out of the Classroom. Lulu.com
- UNESCO (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Asa
- UNESCO (2011). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris: UNESCO.
- Veiga, M. (2001). Computador e Educação? Uma Ótima combinação. In: Bello, J. (ed.). *Pedagogia em Foco*. Petrópolis.
- Vilas-Boas, M. A. (2002). Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio-afetiva, leitura, literatura infantil ilustração-investigação e prática docente. In Viana, F.L.; Martins; Coquet, Bezerra. Braga: Universidade do Minho.
- Zacharias, V. (2005). *Aplicações na Pré-escola*. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.pro.br/aplica.html>. Consultado em 20 de dezembro de 2012.

Legislação

Decreto -Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

ANEXOS

8 ANEXOS

8.1 Anexo 1

1º Questionário

Questionário: Práticas pedagógicas com histórias

Este inquérito visa caracterizar as práticas pedagógicas com histórias, recorrendo ao uso de meios digitais, pelos Educadores de Infância a lecionarem no Concelho de Paredes de Coura. Esta investigação, insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Tecnologia Educativa, da Universidade do Minho. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais. A informação recolhida destina-se apenas ao estudo referido.

Agradeço desde já a sua colaboração!

Objetivos

Grupo 1 Caracterizar a amostra em termos biográficos e profissionais

Grupo-2 Conhecer as práticas de contar histórias com e sem TIC

Grupo-3 Conhecer as perspetivas e constrangimentos dos Educadores no uso das TIC para contar histórias

1 Caracterização biográfica e profissional

1.1. Idade:

- Menos de 30 anos
- De 30 a 40
- De 40 a 50
- Mais de 50 anos

1.2. Sexo:

- Feminino
- Masculino

1.3. Habilitações académicas:

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Outro (indique qual):

1.4. Tempo de serviço:

- Até 3 anos
- De 4 a 6
- De 7 a 25
- Mais de 25 anos

1.5. Situação profissional:

- Contratado
- Efetivo
- Em substituição
- QE
- QZ

1.6. Idades das crianças do grupo com quem trabalha:

- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- 3/4 anos
- 4/5 anos
- 3, 4 e 5 anos

2. As histórias na prática pedagógica

2.1. As histórias devem ser, na sua opinião, potencializadas:

- Apenas na área de expressão e comunicação
- Em todas as áreas de conteúdo

2.2. Justifique:

2.3. Assinale a opção que traduz a frequência com que utiliza histórias como estratégia, no âmbito das atividades desenvolvidas:

	Raramente	Algumas vezes	Com certa frequência	Quase sempre
Utiliza as histórias para proporcionar momentos de concentração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza as histórias para fomentar o gosto pela escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza as histórias para desenvolver a linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza as histórias para trabalhar valores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Levanta questões sobre as histórias contadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza as histórias para permitir à criança contactar com as diferentes funções do código escrito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza as histórias para facilitar o sucesso na aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza as histórias para proporcionar um maior domínio da linguagem oral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza as histórias para fomentar o diálogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza as histórias para despertar o interesse em comunicar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza as histórias para explorar o carácter lúdico da linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo as histórias para proporcionar momentos de socialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.4. Utilizando os números 1,2,3,4,5,6 e 7 assinale as opções por ordem de prioridade, considerando 1 como o mais importante e 7 o menos importante, para que as atividades com histórias possam ser consideradas de qualidade.

- Gostar de contar histórias
- Utilizar livros incluídos no Plano Nacional de Leitura
- Utilizar recursos tecnológicos
- Escolher um momento calmo
- A história deve adequar-se aos interesses do grupo
- As ilustrações devem ser apelativas
- O conteúdo da história

2.5. Assinale as opções que indicam os recursos didáticos de que dispõe no seu Jardim de Infância:

- Computador portátil
- Computador fixo
- Videoprojetor
- Equipamento de ligação à Internet
- Scanner/digitalizador
- Impressora
- Leitor de vídeo (CD/DVD)
- TV
- Colunas
- Microfone
- Câmara de vídeo
- Retroprojetor
- Web Cam
- Outros (indique quais)

2.6. Considera suficiente, o equipamento ao seu dispor no jardim de infância?

- Sim
- Não

3. Práticas com tecnologias de informação e comunicação (TIC) para contar histórias

3.1. Em geral, como classifica o seu nível em termos de domínio dos meios audiovisuais (Assinale apenas uma opção)

- Muito bom
- Bom
- Pouco experiente
- Principiante
- Não uso

3.2. Atendendo à sua experiência profissional, acha que as crianças em idade pré-escolar, na sua generalidade, são recetivas às TIC?

- Sim
 Não
 Não tenho opinião

3.3. A utilização das TIC oferece vantagens pedagógicas significativas aos alunos?

- Sim
 Não
 Não tenho opinião

3.4. Assinale a opção que traduz a importância que atribui às TIC no que respeita à motivação dos alunos para ouvir histórias:

- Nenhuma
 Reduzida
 Alguma
 Elevada

3.5. Tem por hábito recorrer ao uso de meios tecnológicos para contar e explorar histórias?

- Sim
 Não

3.6. Mencione com que frequência utiliza os seguintes meios tecnológicos:

	várias vezes por semana	1 vez por semana	2 ou 3 vezes por semana	raramente	nunca
Livros em formato papel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Livros digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diapositivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videoprojetor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quadro interativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmes vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gravações sonoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apresentações (PowerPoint)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.7. Se não é habitual recorrer ao uso de meios tecnológicos para contar e explorar histórias, indique qual o motivo, assinalando a opção que melhor descreve a sua opinião:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente
Falta de equipamento	<input type="radio"/>				
Sobrecarga de trabalho	<input type="radio"/>				
Dificuldade na utilização	<input type="radio"/>				
Falta de formação na área	<input type="radio"/>				
Preferência pelos meios tradicionais	<input type="radio"/>				
Receio que as tecnologias possam substituir o educador	<input type="radio"/>				

3.8. Se sente dificuldades em utilizar as TIC, quais as principais que enfrenta?

3.9. Se sente dificuldades em utilizar as TIC, que apoio lhe é disponibilizado?

3.10. Apresente, de forma fundamentada, as principais vantagens de contar histórias às crianças, recorrendo ao uso de meios tecnológicos.

3.11. Qual lhe parece ser o papel dos recursos digitais na Educação no futuro?

3.12. Apresente algumas sugestões para melhorar a utilização de computadores e outras tecnologias, incluindo a Internet, na sua escola:

3.13. Gostaria de frequentar uma ação de formação no âmbito das TIC (domínio de ferramentas de som, imagem e vídeo) a realizar em Paredes de Coura?

- Sim
 Não

O questionário chegou ao fim, obrigada pela sua colaboração!

Isabel Cunha

8.2 Anexo 2

Registo de conversas prévias

Estes registos aconteceram durante o trabalho de campo, nos contactos estabelecidos entre a investigadora e os elementos da população em estudo e decorreram numa 1ª fase, de levantamento e análise do problema prático, entre o período de 18-11-2012 e 12-12-2012.

Falando acerca das histórias...	
Educador A	“Para mim as histórias são fundamentais”
Educador B	“Quase todos os dias conto uma história”
Educador C	“No próximo ano letivo, vamos fazer um projeto acerca das histórias”
Educador D	“Gosto muito de contar histórias”
Educador E	“Faço muitas atividades a partir das histórias”
Educador F	“Quase todos os dias conto histórias, porque as crianças adoram ouvi-las”

Falando acerca dos meios tecnológicos...	
Educador A	“Todas as salas tem quadros interativos, mas quase nunca funcionam” “Quando quero usar a Internet, tenho de trazer a minha Pen”
Educador C	“Gostava de fazer formação nesta área”
Educador E	“Ainda não me sinto muito à vontade para usar algumas ferramentas do computador”
Educador H	“Os quadros interativos podiam ser uma mais-valia, mas estão sempre a avariar e demora muito tempo até serem arrançados”
Educador I	“Já tive formação nessa área, mas pouco me ajudou”
Educador J	“Quando surgiram os Quadros Interativos, todas as”
Educador K	“crianças mostraram euforia e vontade de mexer”
Educador L	“Já me aconteceu, de estar um ano inteiro, à espera que arranjassem o Q. I.”

Falando acerca dos meios tecnológicos para contar histórias...

Educador A	“Quando conto uma história em formato digital, as crianças têm mais facilidade em recontar essa história, a partir das imagens que vão sendo passadas”
Educador D	“Costumo usar o PowerPoint para contar histórias”
Educador F	“Já utilizei os livros digitais”
Educador H	“Gostava de usar mais, mas a falta de Internet, dificulta”
Educador I	“As crianças gostam quando passo as histórias no computador”
Educador K	“Não uso porque a minha sala não está preparada”
Educador L	“Acho que se tivéssemos Internet, poderíamos usar mais vezes”

8.3 Anexo 3

Bloco de respostas relativas às questões abertas do 1º questionário

Quadro1: questão 3.8

Resposta ao texto
Por vezes no domínio de alguns programas.
trabalhar e explorar o quadro inter ativo e outras ferramentas e programas (as quais nunca tive formação.)
Não sinto quaisquer dificuldades em utilizar as TIC
falta de equipamento
Falta de formação e falta de internet no jardim de infância.
Resolver alguns problemas técnicos nem sempre é fácil
domínio de alguns programas
utilização de alguns programas

Quadro 2: questão 3.9

Resposta ao texto
Técnico pertencente Autarquia Municipal, prestando apoio semanal onde podemos esclarecer as nossas dúvidas.
Sempre que solicitado e possível, um funcionario da camara Municipal , presta apoio ao nivel da manutenção e, a titulo pessoal vai se disponibilizando para satisfazer algumas curiosidades e necessidades.
nenhum
Nenhum.
Quase nenhum.
nenhum
Apoio de um técnico da Autarquia uma vez por semana.

- Quadro 3: questão 3.10

Resposta ao texto
A imagem e o som, um bom ambiente envolvente e a interação pessoal, funcionam como meio de despertar a atenção e a concentração. Hoje em dia, as crianças encontram-se naturalmente envolvidas e familiarizadas com os computadores e , sem duvida que potencializam o desenvolvimento cognitivo das crianças , desde que gerido adequadamente. São um meio transmissor de conhecimento, embora devemos ter presente a importância do livro.
A inclusão de recursos digitais nas atividades realizadas ajudam a aumentar a comunicação entre as crianças e o educador. Estes recursos potencializam as atividades realizadas, nomeadamente o conto de histórias, pois as crianças conseguem ter mais capacidade de atenção, identificando-se plenamente com o instrumento utilizado (ex. computador), apresentam mais capacidade de organização em relação à história uma vez que estão mais concentradas e é de fácil visualização para todas elas. Uma história contada através de um meio tecnológico é muito mais apelativa para as crianças uma vez que esta tem associados a si diversos fatores que cativam a atenção da mesma, nomeadamente a cor, movimento e sons.
As crianças ficam predispostas a explorar mais, pois recorrendo aos meios tecnológicos podemos utilizar jogos sobre a história, as próprias crianças podem criar outra história a partir daquela. Não esquecendo a socialização do momento, despertar o interesse pela linguagem oral e escrita, a transmissão de valores entre outros.
As crianças são atraídas pela cor, imagem e som que estes meios oferecem, despertando maior interesse e concentração.
As histórias tornam-se mais ricas quando apresentadas através das TIC, as ilustrações da história "têm mais vida" e as crianças consegue interagir com mais facilidade com os personagens dessa mesma história.
Através destes meios as crianças permanecem mais atentas e curiosas em relação às histórias e tem a vantagem de todas poderem ver com qualidade as imagens de cada história, não criando tantos conflitos, como por exemplo, quando não conseguem ver as imagens quando se conta a história com o livro.
Captar com mais facilidade a atenção e concentração das crianças
Embora eu continue a preferir os meios tradicionais de contar histórias, reconheço que as vantagens dos meios tecnológicos residem essencialmente no movimento implícito das personagens que as torna mais reais aos olhos das crianças.
Facilidade no conto da história/todas as crianças conseguem ver as imagens da história/as crianças ficam mais motivadas para as histórias/trabalha-se melhor todas as áreas de conteúdo.
Uma vantagem é de ter contato com um formato diferente e também apela mais aos sentidos;
Uma visualização mais ampla, imagens em tamanho maior com nitidez e apelativas, o som, a ação, as imagens em movimento.
É atrativo, tem movimento, forma lúdica de aprender, divertido...
É uma forma mais apelativa para as crianças devido á imagem, cor, movimento que este tipo de meios oferece.
É uma forma de cativar a sua atenção de uma forma mais permanente.

Quadro 4: questão 3.11

Resposta ao texto
Sim, porque atualmente as crianças já manifestam um grande interesse por este tipo de recursos e cada vez são utilizados nas escolas.
Quase que me atrevo a dizer que a tendência é substituir o papel, mas penso que deverão ser um complemento na educação
No futuro uma sala de aulas que não tenha recursos digitais é uma sala vazia de recursos onde os alunos se sentirão desmotivados e onde o professor não será capaz de motivar os alunos para a aprendizagem.
Apesar do avanço constante da tecnologia e toda a sua técnica, a utilização do livro não deverá perder a sua importância.
Fundamental e é indispensável
É muito grande. Quase tudo apela para os recursos digitais. O formato papel será ultrapassado pelo formato digital. (o ambiente vai agradecer)
deverá ser fundamental mas haverá necessidade de apetrechar as escolas com o devido material
Através dos recursos digitais consegue-se uma maior e melhor interdisciplinariedade. Estes ajudam na construção de personalidades, ou seja, na autonomia, no sentido crítico e na libertação social. No entanto tenho de salientar que um educador não vai conseguir acompanhar o avanço das tecnologias, pois estas estão a avançar "à velocidade da luz". No entanto o papel dos recursos digitais vai ser de extrema importância pois estes vão invadir as nossas vidas e nada será realizado sem tecnologia associada.
Os recursos digitais, cada vez mais assumem um papel fundamental, na evolução da Educação a nível pedagógico e a nível individual e pessoal de cada estudante e profissionais.
Motivador. Capta a atenção da criança. Forma lúdica de aprendizagem.
Vai ser um papel muito importante, pois cada vez mais cedo se começa a utilizar os recursos digitais para trabalhos, para exercícios de apoio às matérias dadas, para pesquisas entre outros.
Vai continuar a ter muita importância.
De grande relevância, estarão ao alcance de praticamente todas as crianças e serão indispensáveis no acesso à informação.
Pelo evoluir da sociedade neste campo, parece-me fundamental e uma mais-valia em todo o processo de ensino aprendizagem.

Quadro 5: questão 3.12

Resposta ao texto
Mais formação.
Ter um maior apoio técnico quando temos alguma dúvida ou avaria. Mais formação nesta área.
A ligação da Internet no jardim, a colocação de mais computadores na sala dos 5 anos para as crianças explorarem e realizarem jogos, etc.
Proporcionar e frequentar formação de forma a dar resposta às necessidades pessoais manifestadas relativamente ao uso das competências que permitam explorar de forma mais ativa os instrumentos e recursos das Tic . - Aprender e explorar as TIC de forma a produzir materiais de apoio para a realização de atividades envolvidas no processo ensino/aprendizagem.
Existir internet na minha escola o que atualmente não acontece
- A internet devia estar em todas as escolas.....mas não está ;
Ter os equipamentos existentes na escola a funcionar e a colocação de internet
O ensino é realizado duas vezes, uma no planeamento e outro no momento dado. Perante isto, torna-se necessário que as instituições forneçam permanentemente conhecimento à comunidade escolar sobre as novas tecnologias através de ações de formação e que atualizem os recursos tecnológicos nas escolas.
Gostaria sinceramente que a minha escola estivesse melhor e mais apetrechada a nível de equipamento tecnológico e recursos materiais para um melhor funcionamento e desenvolvimento harmonioso das crianças.
Ação de formação.
Primeiro seria necessário equipar cada sala com pelo menos um computador e em seguida por internet.
Ter um técnico disponível quando surgem alguns problemas técnicos.
Mais formação e apoio técnico. Ligação à internet.
Mais formação e acompanhamento em novos programas.

8.4 Anexo 4

2º Questionário

Questionário de opinião

Este questionário visa recolher a opinião dos Educadores de Infância que frequentaram a formação em informática.

Esta investigação, insere-se no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Tecnologia Educativa, da Universidade do Minho. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais. A informação recolhida destina-se apenas ao estudo referido.

Agradeço desde já a sua colaboração

1. Diga a sua opinião quanto à extensão do programa e à pertinência dos temas abordados.

2. Descreva os assuntos que lhe despertaram maior interesse e justifique brevemente

3. Indique que outros temas gostaria de ter estudado nesta formação

4. Avalie a ação de formação em termos de utilidade do seu conteúdo para a sua prática letiva.