



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

“AS TIC NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONTRIBUTOS NA CRIAÇÃO DE
HISTÓRIAS DIGITAIS”

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
mestre em Ciências da Educação – Especialização em Informática Educacional

Por

Fátima Lúcia Freitas Jasmins

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

“AS TIC NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONTRIBUTOS NA CRIAÇÃO DE
HISTÓRIAS DIGITAIS”

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
mestre em Ciências da Educação – Especialização em Informática Educacional

Por

Fátima Lúcia Freitas Jasmins

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação do Professor Doutor José Reis Lagarto

Setembro 2014

Agradecimentos

Gostaria de deixar aqui um agradecimento:

Ao meu orientador Professor Doutor José Reis Lagarto pela compreensão, motivação, orientações e apoio.

Aos professores do mestrado por terem contribuído para o meu crescimento académico e profissional.

Aos meninos e meninas da Sala das Ovelhinhas pela participação na realização das atividades e aos encarregados de educação pela colaboração e disponibilidade demonstrada no preenchimento do inquérito por questionário.

Um agradecimento especial ao meu marido pelo apoio, amor e compreensão ao longo de todo o mestrado. E, também, aos meus pais e à minha avó, pois sem o seu apoio a realização deste mestrado não teria sido possível.

A todos, muito obrigada.

Resumo

Com este projeto pretendemos investigar de que modo as TIC contribuem para a criação de histórias com crianças do pré-escolar e como é que o uso das TIC, na escola, promove a inclusão dos pais na aprendizagem dos filhos.

Além disso, queremos descobrir como é que as crianças reagem ao ver histórias digitais no computador, se são capazes de inventar histórias digitais com ajuda das TIC, que competências as TIC podem ajudar a promover nas crianças e qual o papel das TIC no estreitamento da relação escola-família.

Realizámos um questionário às crianças (através de uma conversa informal) e descobrimos que a maioria possui computador e internet. As crianças acedem à internet em casa e utilizam o computador, maioritariamente, para jogar.

Quando iniciamos as atividades explicámos às crianças que iríamos trabalhar no computador e criar histórias (com base nas diferentes técnicas de inventar histórias de Rodari e através dos programas Go!Animate, Windows Live Movie Maker e Animoto).

Durante as atividades, as crianças mostraram alguma dificuldade inicial em participar, que foi superada ao longo da criação das histórias. As crianças foram capazes de seleccionar cenários e personagens, de dialogar e de resolver pequenos conflitos. Puseram muita criatividade nas suas atividades como, também, colocaram dúvidas e fizeram descobertas sobre os vários programas.

Ao longo da criação das histórias as crianças disseram que estavam a gostar das atividades, que gostaram das histórias que criaram e que queriam mostrá-las aos pais e amigos.

Após a realização de todas as atividades com as crianças realizámos um questionário aos encarregados de educação envolvidos neste estudo e verificámos que a maioria considera o envolvimento das crianças com as TIC importante, que a maioria das crianças conversa com os pais sobre as histórias digitais, explica como a história foi feita e pede para ir ao blogue das histórias das Ovelhinhas.

A maioria dos pais gosta de ver as criações dos filhos e considera o blogue uma boa fonte de divulgação do trabalho das crianças, pois permite a inclusão dos pais na aprendizagem dos seus filhos.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), Pré-escolar, Histórias digitais, Pais

Abstract

With this project we intend to investigate the way that ICT contributes to the creation of stories with children of preschool and how the use of ICT in schools, promotes the inclusion of parents in their children's learning.

Furthermore, we want to discover how children react to digital stories on the computer, if they are able to create digital stories with the help of ICT, which skills can ICT help promote in children and the role of ICT in strengthening the relationship school-family. We conducted a questionnaire to the children (through casual conversation) and found out that most of them have computer and internet. Children access the internet at home and use the computer mostly to play.

When we started the activities we explained to the children that we would work on the computer and create stories (based on the different techniques to invent stories invented by Rodari and using Go! Animate, Windows Live Movie Maker and Animoto). During the activities, the children showed some initial difficulty in participating, which was overcome through the creation of the stories. The children were able to select scenarios and characters, to dialogue and resolve minor disputes. They put a lot of creativity in their activities, as well as doubts and made discoveries about the several programs.

Throughout the creation of the stories the children said they were enjoying the activities, that they enjoyed the stories they created and that they wanted to show them to their parents and friends.

After conducting all the activities with the children we carried out a questionnaire to the parents involved in this study and found that the majority considers the involvement of children with ICT important, that most children talk with their parents about digital storytelling, explains how the story was made and asks to go to blog.

Most parents like to see the creations of their children and considers the blog a good source of propagation of child's work, as it allows the inclusion of parents in their child's learning.

KEYWORDS: Information and Communication Technology (ICT), Preschool, Digital Stories, Parents

Índice

Capítulo I – Introdução	01
Capítulo II - Enquadramento teórico	04
1. A Educação Pré-escolar em Portugal	04
1.1 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	06
1.2 A Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação	07
2. As crianças na idade da descoberta	08
2.1. Segundo Piaget	08
2.2. Segundo Vygotsky	11
3. As histórias na educação pré-escolar	13
4. As Tecnologias da Informação e Comunicação na educação	18
4.1. A perspetiva de Papert	18
4.2. A perspetiva de Siemens	24
5. O computador e os programas na educação	30
5.1. O computador e a internet	31
5.2. Power Point	32
5.3. Paint	33
5.4. Go!Animate	34
5.5. Calameo	34
5.6. Windows Movie Maker	34
5.7. Blogue	35
5.8. Animoto	36
5.9. Microsoft Photo Story	36
5.10. Storybird	37
5.11. Stupeflix	37
5.12. Issuu	38
Capítulo III – Metodologia	39
1. Tema	39

1.1 Problema	39
1.2. Subquestões	39
2. Opções metodológicas	40
2.1. Investigação qualitativa	40
2.2. Estudo de caso	41
3. Instrumentos de recolha de dados	41
3.1. A observação	41
3.1.1. O diário de bordo	42
3.1.2. O registo fotográfico e de vídeo	42
3.2. Entrevistas	42
3.3. Questionários	42
3.4. Conversas informais	42
3.5. Inquirição das crianças	43
4. Procedimentos	46
4.1. A escolha dos programas	46
5. Análise de dados	47
Capítulo IV – Descobrimo e interpretando os dados	49
1. Contextualização	49
1.1. O Jardim de Infância	49
1.2. A educadora / investigadora	50
1.3. A turma	50
1.4. A sala de aula das Ovelhinhas	50
1.5. A visão das crianças sobre as TIC	52
2. As atividades e programas utilizados	62
2.1. Atividades	64
2.1.1. Exemplo de uma atividade (a nº 1)	65
2.1.2. Análise dos dados obtidos nas notas de campo	73
3. A opinião dos pais sobre as histórias digitais (criadas pelas crianças)	80
3.1. O envolvimento das crianças com as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)	83

3.2. A participação dos pais no trabalho escolar dos filhos por solicitação destes	86
4. Reflexão da educadora	96
Capítulo V – Conclusões	99
Bibliografia	104
Anexos	113
- Anexo 1 – Questionário – crianças da Sala das Ovelhinhas (2013/2014)	114
- Anexo 2 – Questionário – pais das crianças da Sala das Ovelhinhas (2013/2014)	121
- Anexo 3 – Autorização da direção do Infantário Semi-internato de Santa Clara	126
- Anexo 4 – Autorização dos encarregados de educação	127
- Anexo 5 – Atividades (nº 2 a nº 10)	128
- Anexo 6 – Imagens para criar histórias	175
- Anexo 7 – Imagens para criar histórias	178
- Anexo 8 – Imagens para criar histórias	183
- Anexo 9 – Imagens da história “O Capuchinho Vermelho”	184
- Anexo 10 – Fotografias da criação de histórias digitais	188

Índice de Fotografias

Fotografia 1 – Questionário às crianças	53
Fotografia 2 – Questionário às crianças	53
Fotografia 3 – Criação de histórias digitais	73
Fotografia 4 – Criação de histórias digitais	73

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Ano de escolaridade	54
Gráfico 2 – Género	54
Gráfico 3 – Idade	55
Gráfico 4 – Local de residência	55
Gráfico 5 – Constituição do agregado familiar	56
Gráfico 6 – Situação profissional dos pais	56
Gráfico 7 – Nível de instrução dos pais	57
Gráfico 8 – Posse de computador	58
Gráfico 9 – Posse de internet	58
Gráfico 10 – Local de acesso à internet	59
Gráfico 11 – Práticas de uso do computador e da internet	59
Gráfico 12 – Frequência de uso do computador e da internet	60
Gráfico 13 – Apoio parental na utilização do computador e da internet	61
Gráfico 14- Facilidade / dificuldade no uso do computador e da internet	61
Gráfico 15 – Experiência no computador e na internet	62
Gráfico 16 – Identificação	81
Gráfico 17 – Idade	82
Gráfico 18 – Habilitações académicas	82
Gráfico 19 – Atividade profissional	83
Gráfico 20 – Envolvimento das crianças com as TIC	84
Gráfico 21 – Conversa sobre as histórias digitais	86
Gráfico 22 – Explica como a história foi feita	87
Gráfico 23 – Conta a história através da linguagem oral	88
Gráfico 24 – Pede para ir ao blogue	88
Gráfico 25 – Criar histórias	89
Gráfico 26 – Gosta de ver as criações	90
Gráfico 27 – Fonte de divulgação	90
Gráfico 28 – TIC são uma mais-valia na educação	92
Gráfico 29 – Inclusão dos pais na aprendizagem dos filhos	94

Índice de Quadros

Quadro 1 – Síntese do trabalho de campo	48
Quadro 2 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	63

Capítulo I - Introdução

Com este projeto de investigação pretendemos trabalhar o tema “*As TIC na educação Pré-escolar*” e investigar qual é “*o contributo das TIC na criação de histórias digitais*” com o nosso grupo de crianças do pré-escolar da sala das Ovelhinhas no ano letivo 2013 / 2014.

Para tal, escolhemos o seguinte tema de investigação: “*O impacto das histórias digitais na motivação e na aprendizagem dos alunos do pré-escolar*”.

Os objetivos do nosso estudo são desenvolver competências do raciocínio, da imaginação, da linguagem oral, de contar e recontar histórias, de relatar e recriar experiências pessoais, de criar histórias digitais através de ferramentas Web 2.0, etc. Além disso, pretendemos incluir os pais na aprendizagem dos filhos através da partilha das histórias digitais num blogue criado com esse propósito. Para tal, iremos mostrar histórias digitais às crianças, criar histórias digitais com as crianças e colocar tudo no blogue.

Para trabalhar este tema de investigação decidimos utilizar uma metodologia qualitativa, porque seremos observadores participantes, pois iremos trabalhar com o nosso próprio grupo de alunos do pré-escolar.

A primeira parte do trabalho é dedicada ao enquadramento teórico, onde abordaremos os temas das crianças na idade da descoberta (desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar); das histórias na educação pré-escolar; dos vários modos de inventar histórias; das TIC na educação; dos vários programas e ferramentas digitais na educação como, por exemplo, o Power Point, o Paint, o Go!Animate, o Calameo, etc. e dos Websites com recursos educativos.

A segunda parte do trabalho é constituída pela metodologia de investigação, onde descreveremos o nosso percurso metodológico, nomeadamente, a escolha do tema, a formulação do problema, o objeto de estudo, a escolha do método, a determinação dos instrumentos de recolha de dados, a descrição dos processos de análise de dados e por fim, a distribuição das atividades ao longo do tempo.

A terceira parte do trabalho é constituída pela apresentação dos dados e pela contextualização do jardim-de-infância, da educadora, do grupo e da sala. Neste capítulo, também, trabalharemos a visão das crianças sobre as TIC através de um questionário e abordaremos todas as atividades realizadas na sala de aula. As atividades contêm os diferentes métodos de criar histórias, os nomes dos programas, os recursos,

os nomes das crianças bem como notas de campo e notas de gravações áudio. Nesta secção do trabalho, também, abordaremos a opinião dos pais sobre as histórias digitais (criadas pelas crianças) através da análise dos resultados dos questionários a eles aplicados. A opinião da educadora constitui a última parte deste capítulo.

A última parte do trabalho abordará as conclusões obtidas através da análise de todo o projeto de investigação, nomeadamente: das atividades, das notas de campo, dos registos áudio e dos resultados dos questionários.

Para concluir o nosso projeto, abordaremos algumas linhas futuras de investigação que poderão ser realizadas partindo do trabalho por nós realizado.

Consideramos que este estudo é importante, porque atualmente existe uma presença permanente da tecnologia nas nossas vidas. A maioria das pessoas já não vive sem telemóvel, computador e internet, porque utilizam estes dispositivos quer para fins pessoais quer para fins profissionais.

Atualmente, a maioria das crianças, também, já sabe manusear telemóveis e tablets tão bem ou melhor do que alguns pais. Desde cedo, crescem rodeadas de dispositivos tecnológicos e é muito comum vermos crianças de apenas dois anos, na nossa escola, a usar telemóveis para tirar fotografias, por exemplo.

Apesar de a maioria das crianças já saber procurar números de telefone, tirar fotos ou jogar nos tablets consideramos que o mais importante é que as crianças tirem partido das suas capacidades e sejam capazes de utilizar as ferramentas digitais como forma de realizar várias aprendizagens e, conseqüentemente, de adquirir novos conhecimentos. Ou seja, para nós o mais importante é que elas saibam utilizar estas ferramentas de forma correta e variada e não apenas como um meio de diversão ou de entretenimento.

De forma a irmos de encontro ao que consideramos importante decidimos realizar este projeto com as crianças para que elas possam explorar os meios digitais de forma criativa, colaborativa e, também, autónoma dando as suas opiniões e ideias. Não só irão explorar as TIC, como também irão aprender novas formas de utilizar as ferramentas que já conhecem. Deste modo, poderão criar algo com os colegas e partilhar o que forem descobrindo.

Embora alguns professores ainda sejam contra as novas tecnologias nas escolas e considerem que as crianças devem ter uma aprendizagem apenas ligada à natureza, achamos que existe espaço para as duas realidades. Acreditamos que as crianças devem

ter vários tipos de experiências, quer seja ao ar livre, quer seja dentro da escola explorando diferentes tipos de atividades, incluindo as TIC.

A verdade é que o mundo digital está cada vez mais enraizado na nossa sociedade e é impossível que as escolas continuem a fugir desta nova realidade durante muito mais tempo. Pensamos mesmo que as escolas devem acompanhar o ritmo dos alunos de forma a cativá-los para a aprendizagem e para que tenham vontade de obter cada vez mais novos conhecimentos.

Por essa razão, pegamos em algo que as nossas crianças gostam e usam, ou seja, o computador e procurámos criar atividades que as cativem e as levem a adquirir novas competências.

Pretendemos trabalhar de forma colaborativa com as crianças, porque achamos que ainda são ainda muito novas (têm apenas cinco anos) e precisam da supervisão de adultos. É extremamente importante que as crianças sejam preservadas de contactos maliciosos provenientes das tecnologias, por isso consideramos que nestas idades é fundamental o acompanhamento dos professores e dos pais durante a exploração das TIC.

Este estudo tenta demonstrar tudo isto, referido anteriormente, pois pretendemos que as atividades sejam realizadas na escola pelas crianças, mas que também possam ser visualizadas, em casa, pelos pais através de um blogue. Desta forma, as crianças além de poderem ser criativas e de adquirirem novos saberes, também, poderão mostrar aos pais o que já aprenderam e o que já são capazes de fazer. Por outro lado, as TIC permitirão aos pais o acompanhamento das atividades realizadas pelos seus filhos e a perceção e maior compreensão sobre o que é feito na sala de aula. Além disso, pensamos que existirá uma aproximação entre pais e filhos, pois poderão ver e partilhar ao fim do dia, o que foi feito na escola.

Capítulo II - Enquadramento teórico

1. A Educação Pré-escolar em Portugal

«A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que «a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário». (Educação, M., 1997, p. 15)

Através do princípio referido acima os objetivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar foram definidos, nomeadamente:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança (através de experiências democráticas e de educação para a cidadania);
- Fomentar a inserção da criança em vários grupos sociais (respeitando a cultura e a sociedade);
- Contribuir para a igualdade de oportunidades (na escola e na aprendizagem);
- Estimular o desenvolvimento global da criança (respeitando as suas características e levando-as a adquirir aprendizagens significativas e diversas);
- Desenvolver a expressão e a comunicação (através de linguagens múltiplas, de informação e de compreensão do mundo);
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar bem-estar e segurança à criança;
- Promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (realizar despiste de adaptações, deficiências e precocidades);
- Incentivar a participação das famílias (e da comunidade) no processo educativo.

De acordo com Figueiredo (2003), vários estudos comprovaram que o desenvolvimento da criança depende das suas experiências, do ambiente onde vive e das suas relações com esse ambiente. Logo, o desenvolvimento da criança depende do ritmo e da forma como acontecessem os fatores referidos anteriormente.

Cada criança possui um processo de desenvolvimento diferente e cada uma alcança determinados estágios em alturas diferentes. Por exemplo, num grupo de crianças com a mesma faixa etária, uma criança pode ter uma linguagem mais avançada enquanto outra pode dizer poucas palavras, mas ser mais desembaraçada a movimentar-se.

Se conhecermos os principais estágios de desenvolvimento da criança, bem como as suas diferentes características podemos estabelecer princípios gerais que nos ajudem na execução das atividades do pré-escolar.

Em primeiro lugar, devemos basear as atividades nos interesses das crianças e organizá-las de forma a respeitar as condições de realização de cada uma delas. Ou seja, cada criança deve poder escolher as atividades que lhe interessa e com as quais se envolva afetivamente de modo a terminá-las sem fracassos. Porém, as atividades devem representar sempre um desafio, que estimule as crianças a vencer mais uma etapa no seu desenvolvimento. O desafio deve existir e deve ser planejado pelo educador para que a criança o tente vencer, mesmo com algum esforço.

Em segundo lugar, as atividades no Jardim de Infância devem ser sempre globalizadas, ou seja, devem ser realizadas de forma espontânea pelas crianças e ir de encontro a todos os objetivos que a pré-escola pretende alcançar. Desse modo, devem possibilitar os jogos e as brincadeiras, a autoexpressão, a participação em grupo, a autonomia e a resolução de problemas. Nomeadamente:

- Jogos e brincadeiras livres: apesar de ser o educador a planificar e a organizar as atividades, as crianças deverão poder escolher o que desejam fazer. Por exemplo, podem realizar atividades em grupo ou participar numa tarefa que não perturbe os outros colegas. Para compensar, durante as atividades diversificadas de livre escolha, as crianças devem ter várias alternativas de escolha e devem poder escolher o tempo que desejam dedicar-se a essa atividade. Nessas atividades (jogo ou brincadeira ao ar livre) o educador deve deixar as crianças livres para se dedicarem aos brinquedos com toda a sua vontade. O educador não deve cobrar nenhum desempenho neste tipo de atividade, porque retira da atividade o interesse intrínseco, que é substituído pela preocupação em acertar;

- A autoexpressão: a expressão – oral, plástica e corporal – das emoções e dos pensamentos tem uma grande importância no desenvolvimento das crianças. Se o educador criar um clima afetivo no seu grupo, a criança conseguirá obter uma

maior facilidade de expressão. A autoexpressão da criança é facilitada se ela tiver confiança nos adultos, ou seja, quando eles mostram interesse e amizade por ela e quando a conseguem tranquilizar.

«Além disso, o educador incentivará todo e qualquer diálogo entre as crianças e manterá em todos os momentos, diálogos construtivos. (...) No estímulo à expressão verbal é importante que as crianças não sejam corrigidas nem criticadas.» (Figueiredo, 2003, p. 14)

De igual forma, a expressão plástica e corporal, também, depende do clima afetivo do grupo e das oportunidades criadas pelo educador para que as crianças imaginem e criem, de forma livre, os seus pensamentos e emoções:

- A participação em grupo: é conseguida de forma gradual, sem que as crianças sejam forçadas a isso. Se o educador realizar atividades interessantes em conjunto irá estimular a livre adesão das crianças. É importante, que o educador possibilite a participação das crianças mais tímidas (não permitindo chacotas ou críticas) caso estas o desejarem. Desta forma, o educador estará a contribuir para a cooperação entre colegas;
- A solução de problemas: o jardim-de-infância deve desafiar, constantemente, a criatividade, a imaginação e o raciocínio das crianças. Apesar de todas as atividades serem planificadas com antecedência pelo educador devem ser replanificadas, organizadas e executadas pelas próprias crianças para que possam descobrir como fazê-las da melhor forma possível;
- O alcance da autonomia: é necessário que as crianças tenham oportunidade de realizar as suas escolhas e de terem responsabilidade pelas suas tarefas, ou seja, de serem independentes. Assim, as crianças aprenderão a julgar os seus atos e a aceitar as regras impostas.

1.1 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar estabelecem que:

- o desenvolvimento e a aprendizagem são indissociáveis;
- a criança é o sujeito do processo educativo, logo devemos partir do que a criança já sabe;
- as diferentes áreas devem ser abordadas de uma forma global;

- deve haver uma pedagogia diferenciada, onde cada criança possa beneficiar, de forma cooperativa, do processo educativo desenvolvido em grupo.

Com base nestes aspetos, o desenvolvimento curricular, do qual o educador é responsável, deve ter em atenção:

- os objetivos gerais enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-escolar;
- a organização do ambiente educativo, ou seja, a organização do grupo, do espaço e do tempo, bem como, a organização do estabelecimento educativo e a relação com os encarregados de educação e com a restante comunidade educativa;
- as áreas de conteúdo, que são as referências gerais, quando vamos planear e avaliar as situações de aprendizagem. Existem três áreas de conteúdo, nomeadamente: a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação (inclui o domínio da expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; o domínio da linguagem e abordagem à escrita – que inclui outras linguagens como a informática e a audiovisual - e o domínio da matemática) e a área de conhecimento do mundo;
- a continuidade educativa (devemos partir sempre do que a criança já sabe e criar condições para que a criança adquira novas aprendizagens);
- a intencionalidade educativa (o educador deve observar, planear, agir e avaliar para que seja capaz de adequar a sua prática às necessidades das crianças).

1.2 A Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação

Não são apenas a linguagem oral e a abordagem à escrita, que merecem uma atenção especial na educação pré-escolar. As novas tecnologias, também, merecem atenção, porque são formas de linguagens utilizadas pelas crianças no dia-a-dia.

De acordo com Spodek (2010) os computadores são semelhantes aos blocos de construção, porque são ferramentas que servem para aprender e resolver problemas. Os educadores têm um papel muito importante na forma como eles devem ser utilizados.

De acordo com o autor acima referido, as crianças pequenas utilizam os computadores com conforto e confiança e conseguem realizar várias tarefas, tais como: ligar e desligar o computador, colocar os DVDs de forma correta, usar o teclado e o rato.

No jardim-de-infância, as crianças podem trabalhar com uma supervisão mínima desde que tenham, desde o início, o apoio de um adulto.

2. As crianças na idade da descoberta

2.1. Segundo Piaget

Segundo Peterson & Felton-Collins (1986), Piaget determinou que a mente da criança não é um modelo em miniatura da mente do adulto, nem um recipiente vazio onde vamos colocando informações pouco a pouco. A mente da criança é ativa desde a infância e vai recriando as relações espaciais, sequenciais e causais através da experiência e da criatividade.

Para Piaget o «pensamento» das crianças é diferente do «pensamento» do adulto quantitativamente e qualitativamente. Além de as crianças possuírem menos informações do que os adultos, também as processam de forma diferente.

O desenvolvimento mental desenvolve-se ao longo de estádios definidos e com uma sequência fixa. Apesar de a sequência ser a mesma para todas as crianças, algumas passam de um estado para outro mais cedo ou mais tarde. Cada estádio é diferente do anterior, porém incorpora o estádio anterior formando assim uma hierarquia.

Os estádios de Piaget na fase pré-escolar são:

- Estádio sensoriomotor (do nascimento aos dois anos): neste estádio a criança depende dos sentidos (especialmente do tacto) para descobrir o mundo à sua volta. Uma parte muito importante deste estádio é a descoberta de que as coisas continuam a existir, mesmo quando não as vemos.

- Estádio pré-operatório (dos dois aos sete anos): este estádio possui dois «subestádios», nomeadamente: o pré-conceptual (dos dois aos quatro anos) e o intuitivo (dos quatro aos sete anos). Em ambos os estádios, a criança continua dependente da utilização dos sentidos, mas também é capaz de usar, aos poucos, a linguagem para representar as coisas ausentes. O pensamento da criança nesta fase é egocêntrico: a criança vê as coisas através da sua perspetiva e pensa que a maior parte do que acontece no mundo foi criado em função do seu interesse. A criança pré-operatória pensa e explica os acontecimentos de acordo com a sua intuição ou através da aparência das coisas aos seus olhos, nunca através da lógica.

De acordo com Piaget citado por Peterson & Felton-Collins (1986) existem quatro fatores que em conjunto ajudam a criança a avançar de um estágio para o seguinte:

- Maturação (crescimento físico e fisiológico);
- Experiência (provem da ação e do pensamento sobre objetos reais);
- Interação social (brincar, falar e trabalhar com os outros);
- Equilibração (é o processo que integra a maturação, a experiência e a interação e constrói as estruturas mentais).

Segundo Piaget, «as «operações» são acções executadas mentalmente, ou seja, «reflectir sobre alguma coisa». Dois modos importantes em que a criança altera o seu processo de pensamento, na sua progressão ao longo dos estádios, residem na capacidade para compreender o seguinte: conservação (...) e reversibilidade.» (Peterson & Felton-Collins, 1986, p. 20)

Por exemplo, a conservação consiste em perceber que a quantidade de algo permanece igual, independentemente das alterações que possa haver na forma como está agrupada. Compreender a reversibilidade consiste em perceber que pode haver alterações na posição ou ordem de algo, ou seja, que pode voltar à posição ou forma original.

Para Piaget existem três tipos de conhecimento que necessitam de processos de aprendizagem diferentes por parte da criança. Ou seja, apesar de haver alguns aspetos que podem ser ensinados da forma tradicional, existem outros que só podem ser descobertos através da experiência.

Esses três tipos de conhecimento são a aprendizagem social, a aprendizagem física e a aprendizagem das relações lógico-matemáticas.

Através da aprendizagem social, as crianças aprendem as coisas por associação, em vez da lógica, ou seja, aprendem os nomes de objetos, adquirem hábitos sociais (regras, maneiras, vestuário), têm uma aprendizagem específica (ortografia, leitura, aritmética) e aprendem factos e datas. Neste tipo de aprendizagem, a criança aprende através da repetição mecânica.

Através da aprendizagem física, as crianças aprendem sobre os objetos observando e agindo o que acontece quando realizam acções. Por exemplo, aprendem que uma roda gira ou que alguns objetos afundam. Neste tipo de aprendizagem, os professores devem proporcionar oportunidades de descoberta às crianças.

A aprendizagem das relações lógico-matemáticas engloba a criação e invenção de relações entre objetos e símbolos, por exemplo, a classificação de objetos, a comparação das quantidades e dimensões, a correspondência direta, etc. Ao contrário da aprendizagem física e social, esta aprendizagem é complexa, porque a criança coloca o seu ponto de vista do problema e engloba novas experiências nos conceitos anteriores. Ou seja, apesar de a criança poder ser treinada para responder através da memória, a verdadeira compreensão parte da sua própria experiência. Assim sendo, as crianças aprendem melhor através das experiências concretas do que a «ouvir falar».

«A essência da aprendizagem do mundo por parte da criança é o seu envolvimento activo (...). A maturação pessoal, as experiências e as interacções sociais afectam a sua perspectiva do mundo real.» (Peterson & Felton-Collins, 1986, p. 25)

De acordo com alguns investigadores (Bloom, 1964 cit. por Peterson & Felton-Collins, 1986), o crescimento cognitivo é mais rápido na fase inicial da infância. Por estas razões, a nossa preocupação deve ser ensinar as crianças e não ensinar matéria. Por isso, os professores devem facilitar as descobertas, em vez de distribuir conhecimentos, levando as crianças à aprendizagem através da experiência. O professor como distribuidor de conhecimento deve proporcionar oportunidades para a criança poder agir no seu ambiente natural. Além disso, o professor deve ter em atenção a maneira de aprender de cada criança e deve apresentar as atividades de acordo com o que é benéfico para a aprendizagem individual de cada criança.

O professor deve encorajar as crianças a pensar e a antever o resultado das suas ações através da linguagem com perguntas, tais como: «*o que achas que aconteceu?*», «*o que fizeste para que isso acontecesse?*», «*o que é que está a acontecer agora?*», «*o que é que achas que iria acontecer se...?*». Deste modo, as crianças conseguem refletir sobre as suas ações e consequências, antes de agir.

Tal como a criança no estágio sensoriomotor, a criança no estágio pré-operatório, também, depende dos seus sentidos. Contudo, a criança do estágio pré-operatório já é capaz de utilizar símbolos e a linguagem para representar os objetos ausentes e já começou a desenvolver a «constância perceptiva». Nesta fase, as crianças já começam a ver os objetos como sendo constantes no tamanho, na forma, cor, etc., mesmo quando são vistos em contextos diferentes.

Apesar do progresso intelectual significativo da «constância perceptiva», nesta fase a criança ainda raciocina e explica-se de acordo com a sua intuição e com a forma como as coisas parecem, em vez de usar a lógica. Além disso, a criança pré-operatória é

egocêntrica na fala e no pensamento. Só é capaz de ver as coisas de acordo com a sua perspectiva e não aceita o ponto de vista da outra pessoa.

2.2. Segundo Vygotsky

«A diversidade cultural que caracteriza as nossas sociedades actuais e a insistência de Vygotsky no importante papel da cultura na aprendizagem, assim como nas interações entre as pessoas, reavivaram o interesse pelas reflexões deste psicólogo.» (Bertrand, 2001, p.130)

Para Vygotsky, o desenvolvimento do espírito humano faz parte de um processo social e histórico e, também, considera que a educação académica tem pouca influência no desenvolvimento mental da criança. O autor não compreendia como é que a aprendizagem de gramática, por exemplo, poderia levar ao desenvolvimento da memória, da atenção, da observação, da concentração ou do raciocínio.

Alguns dos princípios de Vygotsky baseiam-se na zona de desenvolvimento proximal, na ligação entre o crescimento e a aprendizagem e na mediação sociocultural.

De forma a descrever as funções em maturação na criança, Vygotsky utilizou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que consiste na distância entre dois níveis, nomeadamente, o do desenvolvimento atual (que é avaliado através da capacidade que a criança tem de resolver problemas sozinha) e o do nível de desenvolvimento avaliado pela capacidade que a criança tem quando resolve problemas ajudada por alguém. O nível atual ajuda-nos a avaliar o desenvolvimento passado e a zona de desenvolvimento proximal ajuda-nos a avaliar o estado dos processos em maturação, ou seja, o potencial de desenvolvimento.

Para melhor compreendermos os conceitos acima referidos o melhor é dar um exemplo. Por exemplo, imaginemos que queremos ensinar uma pessoa a andar de bicicleta. A zona de desenvolvimento proximal é a distância existente entre o que ela sabe fazer (os seus conhecimentos reais e a sua perícia psicomotora atual) e aquilo que ela pode fazer, ou seja, o estado final do seu desenvolvimento quando alguém lhe mostra como se anda de bicicleta.

A educação reflete esta zona de desenvolvimento possível. Ou seja, se ensinássemos duas pessoas a andar de bicicleta elas poderiam alcançar com a mesma idade, um nível de desenvolvimento semelhante e se observássemos os seus comportamentos elas seriam consideradas iguais no seu desenvolvimento. Porém, se

tivéssemos em atenção os seus diferentes potenciais e os seus esforços de aprendizagem, julgáramos o seu desenvolvimento diferente.

«A existência desta zona assenta em dois axiomas: a possibilidade de se desenvolver e a necessidade da mediação sociocultural.» (Bertrand, 2001, p. 133)

Vygotsky acreditava que a criança tem algum controlo sobre o seu desenvolvimento. A criança cresce e o seu crescimento varia conforme a sua aprendizagem. Ou seja, Vygotsky discorda de Piaget, que acreditava que o crescimento antecede a aprendizagem, por exemplo, para a criança poder aprender a raciocinar formalmente tem de ter alcançado um determinado estágio de desenvolvimento. O psicólogo, também, não concorda com outros autores que acreditam que a aprendizagem e o crescimento acontecem de forma simultânea.

De acordo com Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal possui uma característica especial, pois é cultural e social. Ou seja, a pessoa que aprende a andar de bicicleta andarás como o professor lhe mostrou. «Aprenderá um comportamento muito específico e determinado pelo contexto da aprendizagem. Terá um estilo que, de certo modo, imitará o do professor. (...) O que constitui um processo de aprendizagem sociocultural.» (Bertrand, 2001, p. 133)

Assim sendo, como a aprendizagem no aluno varia de acordo com as interações que ocorrem na sua zona de desenvolvimento devemos ter em atenção a estas que são geradas por outros, tais como: alunos, pais e professores.

Apesar de Vygotsky não ter escrito de forma específica sobre as estratégias de ensino, discutiu as teorias de aprendizagem e o seu impacto nas teorias da educação. Mais tarde, vários docentes e investigadores criaram modelos educativos com base nos princípios de psicologia “sócio histórica”.

Gredler (1992), cit. por Bertrand (2001) descreveu uma estratégia de ensino, que pode ser usada num grupo pequeno (de dois a seis elementos) baseada na teoria de Vygotsky. Esta estratégia tem três etapas, nomeadamente: identificação dos conceitos a ensinar (identificar os interesses do aluno, escolher os conceitos que podem ajudar o aluno a dominar o seu próprio pensamento); estruturação da atividade de aprendizagem (identificar a melhor forma de iniciar a aprendizagem, escolher as atividades que devem ser feitas em primeiro lugar, selecionar sugestões para facilitar a aprendizagem) e implantação e avaliação (verificar se o professor aumentou o nível de dificuldade ao longo da aprendizagem; verificar se os alunos se tornaram mais autónomos, etc.).

Decidimos abordar a teoria de Piaget e a teoria de Vygotsky de forma a compreendermos melhor o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Pensamos que se conhecermos melhor a forma das crianças aprenderem conseguiremos realizar as atividades de uma forma mais adequada aos interesses e às necessidades das crianças.

3. As histórias na educação pré-escolar

Peterson & Felton-Collins (1986), Piaget e Montessori acreditam que o jogo é extremamente importante no desenvolvimento cognitivo, social e psicomotor da criança. É através do brincar que a criança aprende o mundo e desenvolve a sua aprendizagem.

Ao brincar a criança desenvolve a linguagem oral, aperfeiçoa a audição, envolve-se em tarefas sociais, nos conceitos de relações espaciais, da conservação, classificação, etc.

Através do jogo, a criança desenvolve a linguagem representativa e o pensamento e, aos poucos, o jogo torna-se mais social e aproxima-se cada vez mais da realidade.

Segundo Figueiredo (2003), as histórias contribuem para o desenvolvimento das competências do raciocínio, da linguagem e da imaginação.

Um dos objetivos fundamentais da educação pré-escolar é a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, por isso o educador deve criar as condições necessárias para que as crianças aprendam. No ensino / aprendizagem da língua materna, os educadores devem centrar-se com mais ênfase na linguagem oral de que a criança é portadora motivando-a para a prática da oralidade.

Segundo Piaget, citado por Peterson & Felton-Collins (1986), uma das aprendizagens mais importantes que ocorrem no estágio pré-operatório é o desenvolvimento da linguagem. A criança passa da vocalização para a verbalização. A linguagem oral contém, agora, a fala comunicativa e a fala egocêntrica.

De acordo com Piaget, a fala comunicativa é um meio de interação social, através do qual a criança transmite informações e faz perguntas. A fala egocêntrica é um monólogo onde a criança verbaliza as suas ações, quando está a brincar.

Através da linguagem, a criança organiza o seu pensamento e já não sente tanta necessidade em experimentar tudo a nível físico. A fala egocêntrica pode atingir até quarenta por cento do total da fala da criança no estágio pré-operatório e deve ser

encorajada, porque possui uma função importante. Para incentivar a linguagem existem alguns jogos que podemos realizar com as crianças, tais como: vamos fazer de conta; escrever um livro com a criança, onde ela pode ditar a história e depois ilustrá-la; mostrar imagens à criança e pedir para que ela as descreva ou que conte uma história sobre as mesmas.

Como a escrita e a leitura fazem parte do dia-a-dia familiar das crianças, que deste modo aprendem para que serve ler e escrever, então deverão haver experiências na educação pré-escolar que possibilitem essa aprendizagem. O livro é o principal instrumento de contacto com a escrita. É através dos livros e das histórias, que as crianças conhecem o prazer da leitura e adquirem sensibilidade estética.

«As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, suscitam o desejo de aprender a ler.» (Figueiredo, 2003, p. 02)

A forma como o educador lê para as crianças e utiliza os vários tipos de texto servem de exemplo de como e para que serve ler. Quando as histórias despertam o interesse das crianças, aos poucos a descrição torna-se mais rica. Logo, as frases começam a tornar-se mais complexas e longas. Com o apoio do livro e das histórias, as crianças partilham as suas experiências, como por exemplo, os seus sentimentos e emoções. Todas as crianças (especialmente as dos quatro aos seis anos) gostam de ouvir e de inventar histórias.

O educador é o promotor e facilitador da comunicação, por isso, deve saber seleccionar as histórias mais adequadas ao seu grupo de crianças, bem como, ter em atenção alguns aspetos, nomeadamente: o conteúdo, a forma, a linguagem, as gravuras e a duração.

O conteúdo deve ajudar a criança a criar o seu mundo imaginário, por isso deve ter como características principais a fantasia e o maravilhoso. Nesta faixa etária (dos quatro aos seis anos), o conhecimento das crianças apoia-se no concreto (elas não são capazes de realizar abstrações), porém elas também dão vida aos objetos e aos animais. Por esta razão, as crianças gostam de histórias simples onde veem o seu dia-a-dia, onde existem outras crianças, famílias, brinquedos e animais. As histórias devem possuir drama (dificuldades e peripécias), mas não devem provocar medo, nem tensão excessiva.

A forma inclui a introdução, o desenvolvimento, o clímax e o final. A introdução deve apresentar as personagens e as ações, o desenvolvimento deve possuir ação, o

clímax deve transmitir o momento máximo de emoção e o final deve agradecer às crianças.

A linguagem deve ser simples para que todas as crianças compreendam e não deve possuir sarcasmos, nem ironias.

As gravuras devem ser coloridas, grandes e devem possuir poucos detalhes, se forem destinadas às crianças mais novas.

De acordo com Figueiredo (2003), a gestão da duração é muito importante, porque o período de atenção das crianças (entre os três e os seis anos) dura, aproximadamente, entre oito a quinze minutos. Por isso, o educador deve ter em conta o interesse que o tema desperta nas crianças, bem como possuir habilidade para mantê-lo vivo.

No final da história, é extremamente importante conversar com as crianças para que elas possam exprimir as suas impressões, ideias e questões. Não devemos esquecer que o principal objetivo da história é «alimentar o mundo imaginário da criança, ajudando-a a compreender melhor o mundo real.» (Figueiredo, 2003, p. 05)

De acordo com Rodari (2006), existem vários modos de inventar histórias para crianças e de ajudar as crianças a inventarem sozinhas as suas próprias histórias.

Há alguns anos atrás, nas escolas infantis de Reggio Emilia (Itália), Gianni Rodari criou o «jogo dos contadores de histórias». O jogo consiste em colocar uma criança de cada vez, em cima de um estrado, para contar uma história inventada por si aos seus colegas. A professora escreve a história inventada pela criança e esta ilustra a história com um desenho ou pintura.

Outra forma de criar histórias é através de uma palavra isolada, que pode ser o ponto de partida para a criação de um tema fantástico. Porém, também, podemos criar uma história através de duas palavras ou como o autor refere através de um «binómio fantástico».

«(...) Convém escolher o binómio fantástico com a ajuda do acaso. Que as duas palavras sejam ditadas por duas crianças, sem saberem uma da outra; extraídas à sorte.» (Rodari, 2006, p.30)

As «hipóteses fantásticas» é uma técnica muito simples e começa com a pergunta: *o que aconteceria se...* Para tal, é preciso escolher ao acaso um sujeito e um predicado. Por exemplo, o sujeito «Funchal» e o predicado «voar»: o que aconteceria se a cidade do Funchal se pusesse a voar? Para obter material provisório podemos tentar

imaginar as diferentes reações de várias pessoas ou escolher um protagonista e fazer com que a história gire à sua volta.

Para criar histórias podemos, também, deformar palavras (as crianças costumam fazê-lo por brincadeira). Esta é uma brincadeira com um conteúdo sério, porque ajuda as crianças a explorar as várias possibilidades das palavras. Associado a esta brincadeira está o uso de um prefixo, como por exemplo, o «des», o «mini» ou o «maxi». «Um «mini-arranha-céus», que cabe dentro de uma «minigaveta» e é só habitado por minimilionários.» (Rodari, 2006, p. 47)

Um jogo conhecido um pouco por todo o mundo é o jogo dos bilhetes de pergunta e resposta. Fazemos um conjunto de perguntas que formam uma narração, ou seja, acontecimentos em série. Por exemplo: quem foi?; onde estava?; o que fazia?; o que disse?; o que disseram as outras pessoas?; como acabou?. Geralmente, o jogo começa com uma pessoa do grupo que responde à primeira pergunta e que depois dobra o papel para ninguém ler a resposta. As restantes pessoas fazem o mesmo até acabarem as perguntas. Depois lêem-se as respostas como se fosse uma história. No pré-escolar poderíamos fazer o mesmo, mas como as crianças não sabem ler nem escrever, a educadora poderia fazer as perguntas às crianças (sem que as outras ouvissem) e anotar as respostas. No final, as crianças ouviriam a história final através da educadora.

Outra forma de criar histórias consiste em «errar as histórias», por exemplo: “*Era uma vez uma menina chamada Capuchinho Amarelo.*” As crianças dirão logo que não era amarelo, mas sim vermelho. Apesar de simples, este jogo é mais sério do que parece, por isso deve ser jogado na altura certa. As crianças são muito conservadoras em relação às histórias. Gostam de ouvi-las com as mesmas palavras da primeira vez, porque gostam de sentir a surpresa, o medo e a gratificação (por esta ordem). Por isso, inicialmente este jogo pode irritar as crianças, porque faz com que elas se sintam em perigo. Elas já estão preparadas para a aparição do lobo, mas se colocarmos algo novo isso inquieta-as, pois não sabem se será amigo ou inimigo. De qualquer forma este jogo tem uma eficácia terapêutica, porque ajuda as crianças a desbloquearem-se de algumas fixações. O jogo pode desdramatizar o lobo e ridicularizar as bruxas o que ajuda a estabelecer um limite mais nítido entre o mundo real do imaginário.

Outro jogo realizado em algumas escolas é o jogo das cinco palavras. São dadas às crianças algumas palavras, sobre as quais deverão criar uma história. Por exemplo, podemos sugerir cinco palavras em série que sugerem a história do Capuchinho Vermelho (menina, floresta, flores, lobo, avó), mas depois acrescentamos a palavra

«helicóptero», que desfaz a série. Este jogo ajuda o professor a medir a capacidade que as crianças têm de reagir a um elemento novo e de adaptar as palavras do costume ao novo contexto.

Existe uma variante do jogo de errar as histórias que consiste em virar de forma premeditada o tema dos contos. Por exemplo, dizer que o Capuchinho Vermelho é mau e que o lobo é bom. Através deste jogo podemos obter vários resultados, quer seja uma paródia do conto, quer seja uma situação de partida de uma nova história.

Quando acabamos de contar uma história, muitas vezes, as crianças perguntam «e depois?». Esta pergunta é uma forma de continuar uma história, pois as crianças já conhecem as personagens e podemos acrescentar um novo elemento que ajuda a construir uma nova ação.

Através de uma «salada de contos», ou seja, da mistura de várias histórias podemos obter novos contos. Por exemplo, podemos casar o Pinóquio com a Branca de Neve fazendo com que estas duas conhecidas histórias deixem de ser gastas e «germinem» num novo conto.

«Analisando a estrutura do conto popular (...) Propp conseguiu formular três princípios: 1) «os elementos constantes e estáveis do conto são as funções das personagens, independentemente do executor e do modo de execução»; 2) «o número das funções que comparecem nos contos de magia é limitado»; 3) «a sucessão das funções é sempre idêntica». (Rodari, 2006, p. 93)

No sistema de Propp as funções são trinta e uma e servem para descrever a forma dos contos. Em Reggio Emilia reduziram as funções para vinte. Dois pintores desenharam vinte «cartas» de jogar, cada uma contendo uma palavra. Através destas cartas as crianças podem criar histórias completas, quer seja com três cartas ou com a mistura de várias. Utilizar as «cartas de Propp» é diferente de usar um grupo de imagens selecionadas ao acaso, porque cada «carta de Propp» representa o mundo dos contos populares.

Apesar de as «cartas de Propp» ajudarem a salvar a presença dos contos populares nos jogos de invenção, não significa que não possam existir cartas diferentes e igualmente produtivas. Aliás, Franco Passatore (do grupo de teatro “Gioco-Vita”) criou o jogo «vamos pôr os contos na mesa», que consiste em inventar e ilustrar uma história através de um baralho de cartas (com várias figuras e imagens). Uma criança escolhe uma carta, interpreta-a verbalmente e inicia a história (poderá ilustrá-la depois). Depois, outra criança tira outra carta e continua o conto através da interpretação da sua

carta e da ligação à história da carta anterior e assim sucessivamente. Este jogo é semelhante ao jogo de inventar uma história com palavras, mas é melhor porque os objetos (através da visão, do toque, do som, etc.) ajudam a incentivar a imaginação das crianças. Além disso, como é um jogo coletivo misturam-se várias experiências, lembranças e criatividade.

Concluindo, podemos criar histórias através:

- Do jogo dos contadores de histórias;
- De uma palavra isolada;
- Do «binómio fantástico» com duas palavras escolhidas por duas crianças à sorte;
- Das «hipóteses fantásticas», o que aconteceria se...;
- Da deformação das palavras (com o uso de um prefixo – des – mini – maxi);
- Dos bilhetes de pergunta e resposta;
- Do jogo de «errar as histórias»;
- Do jogo das cinco palavras em série (mais uma palavra que desfaz a série);
- Do jogo de «errar as histórias» (virar de forma premeditada o tema dos contos);
- Da pergunta «o que aconteceu depois?»;
- Da «salada de contos»;
- Das vinte «cartas de Propp»;
- Do jogo «vamos pôr os contos na mesa».

4. As Tecnologias da Informação e Comunicação na educação

4.1. A perspetiva de Papert

Atualmente, as TIC fazem parte do programa da educação pré-escolar e de acordo com as metas de aprendizagem do currículo nacional do (Ministério da Educação, 2012) no final da educação pré-escolar, a criança (com o apoio do educador): explora livremente jogos acedendo a programas e páginas de internet; recorre a fontes off-line e online; identifica as TIC como um meio de facilitar a comunicação com outras pessoas; utiliza ferramentas digitais que permitem inserir imagens, palavras e sons.

De acordo com Papert (1997) existe um caso de amor entre crianças e computadores espalhado por todo o mundo. O autor afirma que já trabalhou com crianças de vários continentes, de classe alta e baixa, filhos de pais analfabetos e filhos de pais letrados e que em todo o lado viu crianças com vontade de se apropriar do computador.

Quando um bebé começa a explorar o mundo, ele explora-o de forma completa através da visão, do tacto e da fala. O autor identifica esta aprendizagem como aprendizagem de estilo familiar. Depois, pouco a pouco, a criança apercebe-se que existe um mundo mais vasto que não pode ser explorado da forma anterior. Começam a surgir perguntas que ficam sem respostas, porque não podem ser respondidas através da exploração direta.

Gradualmente, a criança começa a tornar-se mais dependente de outras pessoas para adquirir conhecimentos e a forma de adquiri-los torna-se menos espontânea e experiencial e mais verbal.

Antigamente, as crianças estavam dependentes dos adultos para adquirirem respostas e conhecimentos. Hoje em dia, as crianças obtêm respostas através de vídeos, CDS / DVDS, internet e esta liberdade de escolha alterará a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem.

O autor refere que está muito preocupado com as consequências psicológicas e espirituais que advêm do facto de as crianças se estarem a tornar mais independentes dos pais na forma como exploram o mundo. Porém, o autor acha que tal irá acontecer e o melhor é os pais não agirem como «ciberavestruzes», enfiando a cabeça na areia da negação das mudanças que se desenham no ambiente da aprendizagem.» (Papert, 1997, p. 26)

Cada vez mais, as crianças têm instintos de independência e ficam frustradas quando estão dependentes na aprendizagem, por isso agarram de forma convicta a liberdade de aprendizagem.

Na verdade, o que os pais precisam saber sobre computadores é na realidade saber sobre a aprendizagem. Se os pais observassem a sua própria aprendizagem compreenderiam que necessitam de melhorar os seus hábitos de aprendizagem. A maioria das pessoas deve aprender novas capacidades relacionadas com o computador e compreender que não devem impor aos seus filhos o conteúdo e os métodos de aprendizagem que tiveram na escola.

O desenvolvimento da utilização dos computadores em casa está mais avançado do que o movimento de utilização de computadores nas escolas. O autor diz-nos que existem muito mais computadores em casa do que na escola (nível quantitativo) e que existem utilizações domésticas dos computadores melhores do que as que são utilizadas nas escolas (nível qualitativo). Por esta razão, Papert acredita que devia haver uma reforma educativa.

«Na realidade, o que está a ser feito na escola é uma mascarada evidente do que poderia ser feito com o computador. (...) Por exemplo, aprender a tabuada apelando à memorização mecânica, apesar de se fazer uso do computador, não é uma versão polida dos velhos métodos.» (Papert, 1997, p. 43)

Infelizmente, hoje em dia, a realidade não é muito diferente de há cerca de uma década atrás. Porém, já existem muitos professores que procuram ensinar utilizando o computador como um instrumento inovador. Procuram cativar os alunos e estimulá-los a criar e a aprender de uma forma mais colaborativa entre os pares.

O autor acredita que a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos participam de forma voluntária e quando existe a possibilidade de experimentarem a excitação de se empenharem em conquistar os conhecimentos que desejam adquirir. Infelizmente, existem os «ciberavestruzes», que querem usar o computador, mas que só são capazes de visualizar essa utilização no contexto do sistema escolar tal como o conhecem. Resultado, as novas tecnologias são utilizadas em métodos educativos pobres, que foram criados apenas porque não existia o computador quando a escola foi imaginada. Ao contrário do que se possa pensar, não há nada de errado em os primeiros passos da utilização de uma nova tecnologia serem uma ajuda à velha forma de realizarmos as coisas. O problema é que a utilização educativa do computador bloqueou aí e não avançou numa época em que já conhecemos melhor as coisas.

Papert fala-nos no seu livro *A família em rede* sobre literacia e fluência. A literacia computacional é muito importante nesta época e de acordo com a sabedoria comum se as crianças crescerem sem ela, futuramente não serão capazes de conseguir um emprego. Contudo, para o autor a palavra «literacia» está mal aplicada. Os alunos que acabam cursos de informática são analfabetos em relação ao que verdadeiramente interessa, nomeadamente: usar os computadores para os objetivos próprios de cada indivíduo. Apesar de haver temas que sempre fizeram parte do currículo escolar tradicional, Papert considera que deveriam ser incluídos mais alguns, tais como: o estudo da aprendizagem como uma capacidade e a fluência tecnológica.

Contudo, ser fluente em computadores não quer dizer que se sabe tudo. Na verdade, uma prova de fluência tecnológica é a reação a algo que não se sabe como funciona. As pessoas tecnologicamente fluentes experimentam várias teclas até que algo aconteça, enquanto as pouco fluentes pedem logo ajuda.

As crianças obtêm fluência através do manuseamento de vários tipos de programas, quer sejam jogos ou a navegação na internet. Desta forma, adquirem conhecimentos sobre programas e mais importante aprendem através da exploração por tentativas. Além de adquirirem fluência na aprendizagem, também adquirem fluência tecnológica.

Em relação à aprendizagem, Papert refere que fica preocupado por os meios de comunicação social influenciarem a escolha dos pais sobre o quê e como os seus filhos aprendem em vez da filosofia educativa. Embora as técnicas de compra e venda sejam aceites no mundo dos informáticos, não são corretas como influência sobre a maneira como as crianças aprendem.

Atualmente, a indústria de software educativo sabe o que é mais facilmente vendido aos pais, porém esses programas, apesar de serem baratos e fáceis de produzir não são a melhor forma de aprender, porque tratam a criança como uma «máquina de respostas» (o computador faz uma pergunta, a criança responde e o computador diz se está certo ou errado) e fazem com que os pais pensem que isso é aprendizagem.

Contudo, existem alguns fabricantes que procuram construir materiais que ajudam outras formas de aprendizagem, como por exemplo: o desenvolvimento de capacidade de investigação, a resolução de problemas e a imaginação criativa.

«Sempre que aprendemos algo, afirmou Bateson, aprendemos duas coisas: uma é sobre o que se pensava estar a aprender e, a outra, é sobre o método de aprendizagem utilizado.» (Papert, 1997, p. 69)

Papert considera que a aprendizagem de estilo familiar é melhor do que a aprendizagem de estilo escolar, que é realizada através da informação veiculada por outros. Considera, igualmente, que a divisão entre as aprendizagens de estilo caseiro e escolar só foi posta em causa quando apareceu o computador.

O movimento teórico denominado de construtivismo defende que a aprendizagem é facilitada se for autodirigida, ou seja, questiona a aprendizagem tradicional que baseia-se num modelo de transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. No construtivismo o aluno tem de construir conhecimentos novos em

qualquer situação. Dessa forma, cabe ao professor criar condições para a inovação, em vez de dar conhecimentos já consolidados.

Papert acredita que existem três formas de mobilizar a energia concentrada nos jogos de vídeo para uma outra realidade, nomeadamente: a abordagem instrucionista (fazer um jogo que ensine); a abordagem construcionista (fazer você mesmo um jogo – deste modo, as crianças aprendem pormenores técnicos, adquirem conhecimentos incluídos nos currículos escolares e deixam de ter um papel passivo) e a abordagem do aprender sobre a aprendizagem (está relacionada com a questão do educador achar que os jogos só são bons para a aprendizagem se forem relacionados com o conhecimento de estilo escolar).

As características mais criticáveis da cultura dos programas educativos são:

- «A máquina é activa, ao contrário da criança» (Papert não concorda que as crianças sejam máquinas de respostas. Para o autor, as crianças deverão poder controlar os seus processos intelectuais de forma a poderem desenvolver as suas próprias perguntas e encontrar as respostas respectivas);

- «É tão divertido que o seu filho nem se apercebe que está a aprender» (para o autor a melhor aprendizagem é a que se compreende e dá prazer às crianças);

- «*Favorece reações rápidas, em detrimento do raciocínio continuado*» (os resultados não devem aparecer, sempre, como «certo» ou «errado»). (Papert, 1997, p. 81)

Existem alguns princípios que podemos seguir na escolha dos programas, como por exemplo: procurar software que possibilite a quem aprende encarregar-se das suas criações, construções e explorações; procurar programas que permitam treinar os raciocínios difíceis e a aprendizagem; procurar software que permita a criança partilhar e discutir ideias.

Há dois tipos de conhecimento, ou seja, o micromundo e o hipermundo. Enquanto o micromundo é algo que conhecemos bem e que podemos explorar exaustivamente e compreendê-lo completamente, o hipermundo é considerado como um mundo amplo. Temos como exemplo de hipermundo a internet, que é muito vasta.

«Se a internet é o último hipermundo, o último micromundo é a programação, sendo a programação pelas crianças quase sinónimo da linguagem Logo, por mim iniciada em 1965. (...)» (Papert, 1997, p. 95)

A Logo é um tipo de linguagem, que serve para dar instruções aos computadores. Em poucos minutos, as crianças são capazes de pôr o computador a fazer o que elas querem.

De acordo com o autor, metade das escolas que utilizaram o Logo já a devem ter trocado por utilizações mais fáceis, contudo, estão a regressar à fluência tecnológica e a abandonar a literacia computacional. Além disso, a nova Logo ou MicroWorlds, é compatível com as novas tendências.

Outro tema abordado no livro “*A família em rede*” é o da família computacional na aprendizagem da cultura. Em 1995 o autor escreveu um artigo para a revista *Time* onde expressou a sua opinião sobre o computador e as implicações para as crianças. Papert recomendou aos pais que reconhecessem a necessidade de adquirir novas formas de relacionamento com os seus filhos e de verem o computador como uma forma de alcançarem essa coesão familiar. Além disso, sugeriu que os pais podiam usar o entusiasmo das crianças em relação aos computadores como base para estimular a cultura familiar da aprendizagem. Neste caso, o autor usou a palavra cultura familiar da aprendizagem para expressar a forma como a família pensa sobre o que é aprendizagem, ou seja, as suas crenças, tradições e atividades favoritas.

Papert aconselha os pais a aprender alguma coisa, pois considera que é extremamente importante que as crianças observem os pais a aprender, que partilhem as suas experiências de aprendizagem com os pais e que os vejam dar importância à sua própria aprendizagem e não apenas à aprendizagem das crianças.

Existem muitos projetos que podemos realizar com o computador, nomeadamente: fazer desenhos; fazer filmes de animação; divertir-se com jogos; escrever programas em várias versões de Logo; receber e enviar emails; conhecer pessoas na internet; orientar videoconferências; procurar informação que necessita; comprar livros e software em lojas virtuais; etc. Enquanto milhões de pessoas têm apenas fluência tecnológica, algumas diferem desses milhões, porque dão um passo em frente e criam os seus próprios projetos.

O autor diz-nos «*não seja tímido: vá à escola*», pois considera que, apesar de preverem que está para breve uma revolução tecnológica na educação, a Escola contínua igual ao que sempre foi, que as mudanças que ocorreram não podem ser atribuídas à tecnologia e que «a escola é um caso notável de uma área que não sofreu grandes alterações.» (Papert, 1997, p. 212)

O autor acredita que os pais deveriam ter mais em atenção a política de utilização dos computadores na escola dos seus filhos. Porquê? Porque a maioria dos pais utilizam o computador para desenvolver a cultura de aprendizagem em casa, mas não se interessa pelo que se passa na escola. Para Papert isto é um erro, porque os pais deveriam estar a par do que se passa e dispostos a ajudar a melhorar as coisas.

Para que existam mudanças na escola, Papert considera que deverá haver três forças de mudança, nomeadamente:

- «A primeira força é constituída pela grande indústria» (a indústria de informática tem interesse em dotar as escolas de computadores);

- «A segunda força é formada pela revolução na aprendizagem» (cada vez mais, as pessoas reconhecem que é importante alterar o modo de pensar sobre o aprender);

- «A terceira força é a mais poderosa: o poder das crianças» (pois todas as crianças que possuem um computador em casa e têm uma forte cultura de aprendizagem tornam-se em agentes de mudança na escola). (Papert, 1997, p. 217)

Consideramos esta teoria importante para a nossa dissertação, pois queremos pôr em prática algumas das ideias de Papert com as crianças. Queremos que elas desenvolvam a sua capacidade de investigação, que resolvam os problemas que possam surgir durante a realização das atividades e que utilizem a sua imaginação criativa.

4.2. A perspetiva de Siemens

«The first step toward knowledge is to know that we are Ignorant. » (Richard Cecil cit. por Siemens, 2006, p. V)

De acordo com Siemens (2006) a nossa sociedade continua muito semelhante ao que era no passado. Apesar de estarem mais complexas, as nossas escolas e o nosso governo continuam com a mesma estrutura inicial. A estrutura das nossas aulas, também, continua muito semelhante, apenas com a mudança de que agora existem computadores e projetores. Por outras palavras, nós transferimos a nossa identidade física para estruturas e espaços online.

Para o autor, nós somos capazes de descrever, mas não de definir o conhecimento. O conhecimento possui duas características gerais, que são: descrever ou explicar uma parte do mundo (por exemplo, explicar como as doenças se propagam) e / ou poder ser usado em algum tipo de ação (por exemplo, prevenir doenças).

Nós estamos nas primeiras fases de mudança dramática – mudança que irá abalar os espaços e estruturas da nossa sociedade. O conhecimento está a mudar e enquanto antes servia os objetivos da economia – criação, produção e marketing - atualmente é a economia.

Estas mudanças não apagam as definições prévias de conhecimento, porém a busca do conhecimento é contínua. Por isso, os nossos espaços e estruturas precisam de ser alinhados com a nossa nova compreensão de conhecimento e a forma como ele se transforma.

Nós vivemos como uma experiência integrada, ou seja, nós vemos, entendemos e funcionamos em conexões. A vida, como conhecimento, não é uma atividade isolada – é uma parte rica e interconectada de quem nós somos. Nós não podemos parar o desejo de saber. O desejo de saber é equilibrado com o nosso desejo de comunicar, de partilhar, de conectar e com o nosso desejo de fazer sentido, de compreender – de saber o significado. Como um esforço de nos fazermos compreendidos, nós criamos estruturas que suportem o nosso conhecimento: livros, bibliotecas, enciclopédias, a internet, etc. Nós criamos espaços onde podemos dialogar e divulgar o conhecimento: organizações, escolas, universidades, comunidades. E nós criamos ferramentas para divulgar o conhecimento: jornais, painéis de discussão, conferências.

Atualmente, o conhecimento já não pertence ao espaço seguro das gerações passadas. As mudanças estão a ocorrer em vários níveis: no contexto (ou ambiente) no qual o conhecimento existe e no fluxo e nas características do conhecimento propriamente dito.

As maiores mudanças serão sentidas na maneira como nós nos organizamos. Os espaços e as estruturas da sociedade – corporações, igrejas, escolas e o governo irão experienciar uma relação diferente com o conhecimento. Em vez de uma relação de controlo e de causa / efeito, estas organizações precisam de uma mudança de forma a poderem conectar-se. Os estudantes já não toleram o que é pré-embalado (música e notícias). O conhecimento livre permite experiências adaptativas, dinâmicas e personalizáveis.

Atualmente, nós temos os pés em dois mundos: um nos modelos e estruturas que originaram (e que serviram bem) a era industrial e o segundo entre os processos emergentes e as funções da corrente do conhecimento da era atual. A nossa dupla existência é notada nos negócios e na educação – nós possuímos novas ferramentas que estão a ser usadas para servir necessidades antigas.

Para Siemens (2006), o conhecimento não é estático, porque o ciclo do conhecimento começa com algum tipo de criação (individual ou em grupo) e depois evolui para as seguintes etapas:

- Cocriação (a habilidade de criar com os outros leva-nos à inovação e a um desenvolvimento mais rápido de ideias e conceitos);
- Disseminação (analisar, avaliar e filtrar elementos através da rede);
- Comunicação das ideias chave;
- Personalização (através desta etapa, nós adquirimos novos conhecimentos através da experiência da internacionalização, do diálogo ou da reflexão);
- Implementação (nesta fase, a ação acontece e o nosso conhecimento sobre um determinado conceito muda quando estamos a realizá-lo, em vez de apenas teorizar ou aprender sobre isso).

Um exemplo simples é o processo de comunicação via texto. Tradicionalmente, o livro era o objeto do conhecimento. Uma vez escrito era lançado para que os outros lessem e divulgassem. Como objeto, a corrente de discussão era apenas uma – do autor para o leitor. A fonte original não era atualizada regularmente e talvez só fosse editada após vários anos.

No mundo online atual, um autor pode escrever sobre várias ideias e receber críticas dos colegas e de membros de outras disciplinas de todo o mundo. As ideias podem ser usadas por outras pessoas para construir representações mais elaboradas ou personalizadas. Após apenas um período breve de tempo, as ideias podem ser limadas, alargadas, desafiadas ou propagadas.

De acordo com Siemens (2006) nós não consumimos o conhecimento como uma entidade passiva que permanece inalterada, nós “namoramos” o conhecimento dos outros de formas que o criador original não imaginava. Nós fazemo-lo nosso e diminuimos a notoriedade do criador.

O conhecimento consiste em vários tipos, nomeadamente:

- Conhecimento sobre: novos eventos, conceitos de uma disciplina;
- Conhecimento para fazer: conduzir um carro, resolver um problema de matemática;
- Conhecimento para ser: ser um doutor ou um psicólogo, ser uma pessoa ética, ter compaixão, sentir;
- Conhecimento de onde: encontrar conhecimento quando precisamos, pesquisar na internet, na livraria, saber como encontrar assistência;

- Conhecimento para transformar: para ajustar, para alinhar com a realidade, para inovar.

As pessoas criaram jornais, livros, bibliotecas e museus para guardar o conhecimento. A maioria do conhecimento nestes locais está no nível do “conhecimento sobre” e no “conhecimento para fazer”. Os outros níveis de conhecimento estão todos fora destes locais de armazenamento de conhecimento.

A maioria de nós adquire conhecimento de nível superior através da reflexão e da aprendizagem informal, onde comprometemo-nos com o conhecimento para adquirir novas compreensões. As aptidões e os processos que farão de nós pessoas do amanhã ainda não estão presentes nas nossas estruturas educacionais.

«The categories of human thought are never fixed in any one definite form; they are made, unmade and remade incessantly; they change with places and times.» (Emile Durkheim cit. por Siemens, 2006, p. 13)

Para o autor acima referido, até recentemente, nós eramos capazes de fazer com que o conhecimento se ajustasse aos nossos modelos. Agora que estamos a entrar num modelo com duas correntes (onde as fontes originais recebem feedback dos utilizadores finais) precisamos ajustar os nossos modelos para que encaixem na natureza mudada de “o que significa saber”.

Hoje em dia podemos dizer que “o cérebro funciona desta maneira”, mas apenas se reconhecemos que as descobertas estão a surgir. Estamos constantemente a expandir a nossa compreensão (a visitar as nossas noções pré-concebidas) e a forçar o cérebro para revelar a sua função. A nossa compreensão é um estado transitório, influenciado pelo nosso domínio de saber: cognitivo, emocional, físico e espiritual, e tipos de conhecimento: sobre, fazer, ser, saber onde e transformar, bem como as nossas estruturas de existência: eu, coletivo, organizacional e social.

As ferramentas sociais estão a emergir o que permite uma troca rápida de conhecimento e níveis altos de diálogo. A comunicação pode ocorrer colaborativamente (wiki, encontros online), através de broadcast individual (blogs, podcasts, vídeo logs) e em espaços partilhados (social bookmarking).

Historicamente, o conhecimento tem sido definido ou categorizado como quantitativo ou qualitativo. Hoje em dia, o conhecimento e a aprendizagem são definidos por conexões.

«Connectivism is the assertion that Learning is primarily a network-forming process. Downes provides connective knowledge as the epistemological foundation of

connectivism: a property of one entity must lead to or become a property of another entity in order for them to be considered connected; the knowledge that results from such connections is connective knowledge.» (Siemens, 2006, p. 15)

As redes de conhecimento conectivo possuem quatro traços: diversidade (vários pontos de vista), autonomia, interatividade e abertura.

A aprendizagem é muito mais do que aquisição de conhecimento. Muitas vezes, é um processo de vários estádios com diversas componentes distintas. Explorar, questionar, tomar decisões, selecionar são atividades preparatórias que acontecem antes de entrarmos na experiência da aprendizagem (a experiência de aprendizagem sendo definida como o momento quando nós adquirimos o conhecimento que nos faltava para completarmos as tarefas necessárias ou resolver um problema).

As metáforas do pensamento ao longo do último século incluem:

- A nossa mente é uma caixa preta;
- A nossa mente é como um computador;
- A nossa mente constrói a nossa realidade.

Estas metáforas não se enquadram numa era em que o conhecimento rápido se desenvolve. A nossa mente não é como um computador. A neurociência revelou que o modelo do computador é totalmente impreciso. A nossa mente pode ter sido uma caixa preta para os investigadores há um século atrás, mas agora compreendemos muitas das funções de diferentes áreas do nosso cérebro. Aos poucos, estamos a “iluminar a caixa”. A construção, como uma metáfora, falha ao alinhar com a nossa cada vez maior compreensão de que a nossa mente é uma estrutura de criação-conexão. Nós nem sempre criamos, mas conectamos frequentemente.

Atualmente, a aprendizagem é definida como:

- Caótica (diversa e confusa);
- Contínua (o modelo de “ir tirar um curso” está a ser substituído por aprender quando é necessário);
- Cocriação (em vez de aprendizes passivos, os especialistas e amadores agora são cocriadores do conhecimento);
- Complexa (a aprendizagem é multifacetada e se houver alguma mudança num elemento, pode alterar a rede principal).

Aprender é o processo de criar redes. Os nódulos (nodes) são entidades externas que podemos usar para formar uma rede. Os nossos nódulos podem ser pessoas,

organizações, bibliotecas, websites, livros, jornais ou qualquer outra fonte de informação.

Nem todos os nódulos, dentro de uma aprendizagem, continuam a ser relevantes. Como uma rede inteligente, a nossa mente modela e ajusta, de forma contínua, para trazer nova informação. Os nódulos que já não são valiosos são enfraquecidos neste meio. O enfraquecimento pode ocorrer de várias formas, mas a forma mais óbvia é a perda de conexões dentro da rede. Por exemplo, um estudante que encontra, de forma contínua, novas informações e conhecimento, irá atualizar e reescrever a sua rede de aprendizagem e de opinião.

O conectivismo é uma teoria que descreve como a aprendizagem acontece numa era digital. A pesquisa nas teorias de aprendizagem tradicional vêm de uma era quando as tecnologias em rede ainda não eram proeminentes.

O conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, rede, complexidade e teorias de auto-organização.

O conhecimento e a aprendizagem são processos que ocorrem em ambientes vagos de elementos centrais inconstantes – que não estão totalmente sob o controlo do indivíduo. Aprender (definido como padrões de conhecimento em que podemos agir) que pode encontrar-se fora de nós próprios (numa organização ou numa base de dados) foca-se em conjuntos de informação especializada. As conexões que nos permitem aprender mais são mais importantes do que o nosso atual estado de conhecimento.

De acordo com Siemens (2006), os princípios do conectivismo são:

- A aprendizagem e o conhecimento requerem diversidade de opiniões para apresentar o todo e para permitir a seleção da melhor abordagem;
- A aprendizagem é um processo de formação de uma rede de conexão, nódulos específicos ou recursos de informação;
- O conhecimento repousa em redes;
- O conhecimento pode residir numa aplicação não humana e a aprendizagem é facilitada pela tecnologia;
- A capacidade de saber mais é mais exigente do que já é sabido;
- Aprender e saber são constantes;
- A habilidade de ver conexões e reconhecer padrões e fazer sentido entre as áreas, ideias e conceitos é a competência central dos indivíduos atuais;
- A atualização é o objetivo de todas as atividades de aprendizagem conectivistas;

- A tomada de decisões é aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado de informação que chega é vista através das lentes de uma realidade em mudança. Enquanto existe uma resposta correta agora, amanhã pode estar errada devido às alterações da informação que afetam a decisão.

O “saber onde” e o “saber quem” são mais importantes hoje em dia do que saber o quê e como. Um mundo rico em informação requer a habilidade de determinar primeiro o que é importante e de depois saber como ficar conectado e informado enquanto a informação muda.

Para Siemens (2006) o calcanhar de Aquiles das teorias existentes reside no ritmo do crescimento do conhecimento. Todas as teorias existentes colocam o processamento (ou interpretação) do conhecimento no indivíduo fazendo a aprendizagem. Este modelo funciona se o ritmo do conhecimento for moderado. A visão construtivista da aprendizagem, por exemplo, sugere que nós processemos, interpretemos e obtenhamos significado pessoal de diferentes formatos de informação.

Mas, o que acontece quando o conhecimento flui demasiado depressa para processarmos ou interpretarmos? Segundo o autor, quando a corrente se torna demasiado rápida e complexa, nós precisamos de um modelo que permita aos indivíduos aprender a funcionar apesar do ritmo da corrente. No modelo de rede de aprendizagem (um atributo do conectivismo) em vez do indivíduo ter de avaliar e processar cada fragmento de informação, pode criar uma rede pessoal de nódulos de confiança: pessoas e conteúdo, realçados pela tecnologia. O indivíduo aglomera nódulos relevantes e confia em cada nódulo individual para fornecer o conhecimento necessário.

Decidimos abordar esta teoria, pois consideramos que é importante pôr em prática as ideias de Siemens, que nos diz que a aprendizagem é um processo que inclui explorar, questionar e decidir. É precisamente isso que queremos que as nossas crianças façam ao longo das atividades.

5. O computador e os programas na educação

Pretendemos mostrar histórias digitais às crianças, criar histórias digitais com as crianças e coloca-las num blogue. Para tal pretendemos utilizar vários programas e ferramentas educacionais, tais como: Power Point, Paint, Go!Animate, Calameo, Windows Movie Maker, Blogue, Animoto, etc., e vários recursos de websites com recursos educativos.

5.1. O computador e a internet

Atualmente, o computador está presente em todos os sectores da vida social, escolar e familiar.

«Na escola, o computador é um instrumento educacional imprescindível, uma ferramenta de trabalho para a leitura, a escrita, a matemática, as ciências e as artes. Nenhuma área disciplinar dispensa hoje o computador na sala de aula.» (Sousa, 2003, p. 321)

O computador além de ser um importante instrumento educacional, também é uma excelente ferramenta de autoaprendizagem.

Para que a educação não seja apenas uma forma de ensino-aprendizagem, mas sim um meio de ajudar a formar a personalidade é necessário que haja interação pessoal e relações afetivas entre pais e filhos e entre educadores e alunos. O computador ajuda nas relações afetivas, porque os pais e os filhos ou os educadores e os alunos podem trabalhar em conjunto nesse instrumento. Os pais ou educadores supervisionam e os filhos ou alunos aconselham-se com eles.

Para a educação é muito mais importante, que o adulto que está a supervisionar a criança demonstre atenção e dê sugestões amigáveis (crie uma relação afetiva da maior importância sentimental) do que o trabalho que a criança está a fazer no computador.

«O valor educativo do uso do computador na sala de aula dependerá sempre da sensibilidade e da habilidade do professor. Os computadores podem ser um auxiliar de aprendizagem, mas são os seres humanos que se tenta compreender.» (Schenc, 1987 cit. por Sousa, 2003, p. 322)

As crianças têm um fascínio natural sobre os computadores e adoram trabalhar com equipamentos eletrónicos, pois podem comandar o seu funcionamento através do simples clique do rato.

Dessa forma, não é necessário haver uma grande organização didática para ensinar as crianças a mexer em computadores, porque elas aprendem por si próprias através da experimentação. Através do «experimentar para ver o que sucede» as crianças aprendem de forma mais rápida do que se fossem ensinadas.

Antigamente, os professores davam a informação aos seus alunos, hoje em dia são os alunos que devem procurar o conhecimento. Ou seja, antes os professores davam

os peixes, mas agora dão uma cana de pesca (o computador) para que as crianças “pesquem” a informação pretendida.

De acordo com Sousa (2003), existem muitos jogos atraentes e que ajudam a desenvolver a atenção, a memorização e a rapidez de reação motora, mas na realidade são apenas jogos recreativos. É extremamente importante que um adulto acompanhe as crianças durante os jogos e a exploração do computador, para que elas não se isolem.

O trabalho com o computador tem alguns riscos, por isso devemos ter em atenção alguns cuidados que devemos ter com as crianças, tais como: utilizar um ecrã de baixa radiação, pois as radiações e a cintilação da luz do ecrã prejudicam a visão das crianças. Além disso, «a world association for online education recomenda o seguinte: crianças com menos de 3 anos não é aconselhável o uso do computador e crianças de 3-4 anos 20 minutos por dia.» (Sousa, 2003, p. 324)

Milhões de pessoas utilizam a internet para realizar diversas atividades, tais como: enviar emails, pesquisar informações, realizar videoconferências, realizar trabalhos de grupo através de conversações de grupo, etc.

Através da internet podemos desenvolver (dependendo das idades) várias atividades como, por exemplo: trocar trabalhos, desenhos e fotografias com crianças de outras escolas de qualquer parte do mundo; enviar cartões animados alusivos a épocas festivas; procurar fotografias, imagens e desenhos de acordo com um tema de interesse; colocar trabalhos num blogue da escola, etc.

«Em todos estes tipos e trabalhos, a sua concepção estética passa pela vivência expressivo-criativa que é o principal objectivo da educação pela arte.» (Sousa, 2003, p. 326)

5.2. Power Point¹

«Microsoft PowerPoint é um programa utilizado para criação/edição e exibição de apresentações gráficas, originalmente escrito para o sistema operacional Windows e portado para a plataforma Mac OS X.» (Wikipédia, 2013)

O PowerPoint é utilizado em apresentações, que têm como objetivo informar sobre um tema em particular e / ou motivar para troca de ideias e opiniões. Pode, também, ser utilizado em equipa para tal basta trabalhar «com a sua equipa na mesma

¹ <http://office.microsoft.com/pt-pt/powerpoint/>

apresentação ao mesmo tempo, utilizando o PowerPoint no ambiente de trabalho ou o PowerPoint Online.» (Microsoft, 2014)

Nas apresentações podemos usar imagens, textos, vídeos e sons. O PowerPoint tem uma ferramenta de formatação de texto (o WordArt), suporte a objetos (OLE), modelos de apresentação pré-definidos, efeitos de animação e composição de slides e uma galeria de objetos gráficos (ClipArt).

Utilizamos o formato .PPT para arquivos de apresentações e o .PPS para apresentações diretas. Desde a versão 2007 do PowerPoint que existe o formato .PPTX.

Quando um computador não tem o PowerPoint instalado, podemos usar o software PowerPoint Viewer, porque o PowerPoint não tem suporte nativo para formatos como o SWF, o PDF e o OpenDocumentFormat. Geralmente, os arquivos de PowerPoint não têm problemas em ser lidos por outros softwares semelhantes, tais como o Impress.

O Power Point pode ser usado na sala de aula para mostrar uma história e partilhar fotos ou imagens com as crianças ou para transmitir informações sobre determinados temas aos encarregados de educação.

5.3. Paint²

O Paint é um software usado para criar desenhos simples e para editar imagens. O programa faz parte do sistema operacional Windows da Microsoft e nas suas versões iniciais era conhecido como Paintbrush.

O Paint possui as seguintes ferramentas: selecionar forma livre (seleciona uma área livre); selecionar (seleciona uma área retangular); apagador (apaga uma área); preencher com cor / balde de tinta (preenche uma determinada área com a cor pretendida); selecionar cor / conta-gotas; lente de aumento / lupa (aumenta uma figura); lápis; pincel; spray; texto (A) (insere texto numa figura); linha; curva; retângulo; polígono; elipse e retângulo arredondado.

Este software pode ter várias aplicações numa sala de aula, como por exemplo: criar desenhos livres, desenhos orientados, escrever os nomes das crianças, treinar o grafismo e a motricidade fina, etc.

² <http://windows.microsoft.com/pt-pt/windows7/products/features/paint>

5.4. Go!Animate³

Segundo Wikipédia (2013), o Go!Animate é uma plataforma baseada na “Nuvem” que permite a criação e distribuição de vídeos animados. Através desta plataforma podemos desenvolver vídeos narrativos, onde as personagens falam com “sincronia labial” e movimentam o corpo. Na criação de apresentações de vídeos podemos, também, escolher as imagens e os adereços, bem como escolher a língua das personagens. Os vídeos têm a opção de podermos colocar música, efeitos de fundo, cenários variados e ambientes personalizáveis.

O Go!Animate pode ser usado na sala, com as crianças, para criar histórias livres ou orientadas.

5.5. Calameo⁴

O Calameo é uma Ferramenta Web 2.0 que permite a criação de publicações Web interativas. Além de ser um novo método de publicações, também, permite selecionar várias escolhas e é muito fácil de usar.

Através do Calameo podemos carregar os principais formatos e convertê-los em publicações digitais e partilhar as nossas publicações em Web sites ou blogues. Podemos, também, explorar a biblioteca e ter acesso a milhões de publicações.

Pode ser utilizado numa sala de aula para criar uma revista mensal para mostrar alguns dos trabalhos que as crianças fazem (desenhos, frases, comentários, etc.). A revista poderia ser partilhada num blogue da escola.

5.6. Windows Movie Maker⁵

O Windows Movie Maker é um software de edição de vídeos da Microsoft. Atualmente faz parte do conjunto de aplicativos Windows Live, chamado de Windows Live Movie Maker.

³ <http://goanimate.com/>

⁴ <http://pt.calameo.com/>

⁵ <http://windows.microsoft.com/pt-pt/windows-live/movie-maker#t1=overview>

Através deste editor de vídeo, qualquer pessoa pode importar e editar apresentações, editar a banda sonora e adicionar um tema.

Este programa é suportado pelos seguintes sistemas operativos: Windows ME, Windows XP, Windows Vista e Windows 8. Quando concluimos um vídeo podemos guardá-lo (no computador ou num CD/DVD) , vê-lo no Windows Media Player (com a extensão. avi ou .wmv) ou partilhar o nosso filme online (através do email, das redes sociais ou do YouTube).

Este programa pode ter várias aplicações numa sala de aula, tais como: realizar uma narrativa pessoal com fotos, imagens ou desenhos das crianças; mostrar um livro de histórias; mostrar vídeos das crianças com música efeitos engraçados.

5.7. Blogue⁶

Um blogue é um site que podemos atualizar de forma rápida através de artigos ou posts. Geralmente, os blogues são organizados de uma forma cronológica inversa e têm como foco principal o tema do blogue. Os blogues podem ser escritos por uma ou mais pessoas, segundo a política do blogue.

Os blogues podem ser sobre notícias sobre um determinado assunto ou podem ser uma espécie de diárias online. «Um blog típico combina texto, imagens e links para outros blogs, páginas da Web e mídias relacionadas a seu tema. A capacidade de leitores deixarem comentários de forma a interagir com o autor e outros leitores é uma parte importante de muitos blogs.» (Wikipédia, 2013)

Atualmente existem blogues que colocam ferramentas próprias ao dispor dos utilizadores, que dispensam o conhecimento de HTML. A maior parte dos blogues possui texto, porém alguns são sobre temas específicos, tais como: arte, vídeos, fotografia, música, etc.

O blogue é uma versão atual dos diários online, onde as pessoas colocavam informações sobre as suas vidas. Esses primeiros blogues eram componentes de sites, que eram atualizados de forma manual no próprio código da página. Graças à evolução das ferramentas, que tornaram a produção e manutenção de artigos postados em ordem cronológica mais fácil e tornaram o processo de publicação mais simples, o formato do blogue atual popularizou-se.

⁶ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>

O blogue pode ser muito importante numa sala de aula, porque através dele podemos partilhar as atividades que são realizadas na sala, apresentar o projeto curricular de turma, trocar informações com os pais e partilhar ideias com outros colegas da área da educação.

5.8. Animoto⁷

O Animoto é uma aplicação que permite produzir vídeos a partir de fotografias, vídeos e música. Esta aplicação analisa as fotos, os vídeos e a música para criar um vídeo parecido a um trailer.

Graças aos seus fundadores (antigos produtores da MTV, VH1, Comedy Central e ABC), que possuíam conhecimentos em pós-produção, o Animoto é capaz de produzir conteúdo online que é comparável com os conteúdos que vemos na televisão e no cinema.

Esta aplicação pode ser usada na sala de aula para, por exemplo, criar um vídeo com as fotografias da plantação, crescimento e colheita de alimentos cultivados na horta pelas crianças e partilhar na plataforma do programa Eco-escolas.

5.9. Microsoft Photo Story⁸

O Microsoft Photo Story é um aplicativo gratuito, que permite aos utilizadores criar uma história visual através das suas fotos digitais. O software possibilita a adição de narração, efeitos, transições e música de fundo para criar um filme, que depois pode ser visto no Windows Media Player.

«Os tamanhos pequenos dos ficheiros tornam mais fácil enviar as histórias fotográficas por correio electrónico. Visualize-as na televisão, no computador ou num dispositivo portátil com Windows Mobile.» (Microsoft, 2014)

O Microsoft Photo Story pode ter várias aplicações numa sala de aula, como por exemplo: criar uma história com imagens com as crianças ou apresentar um filme com as fotos de algumas das atividades realizadas, ao longo do ano, aos encarregados de educação.

⁷ <http://animoto.com/#examples>

⁸ <http://www.microsoft.com/pt-pt/download/details.aspx?id=11132>

5.10. Storybird⁹

O Storybird permite que professores e alunos criem narrativas de forma colaborativa. Um utilizador pode começar uma história, selecionar as imagens e colocar algum texto. Depois, outro utilizador (convidado pelo anterior) pode continuar a trabalhar no programa. Quando a história / livro é terminado pode ser impresso como um livro ou guardado como um ficheiro PDF.

Este programa permite que os alunos demonstrem os seus conhecimentos sobre arte e emoção e é uma ferramenta ideal para trabalhar a comunicação, a colaboração e o espírito de cidadania digital.

De acordo com My-Tech-Wiki (2013) o Storybird pode ter várias aplicações numa sala de aula, tais como: realizar uma narrativa pessoal; escrever um livro de histórias; criar uma revista ou história sobre eventos históricos; apresentar um projeto de ciências; interpretar um conceito ou ideia através de uma história.

É importante referir, que o Storybird: não tem e-mails de alunos; pode ser usado por uma turma ou de forma individual; permite gerir contas de alunos e definir palavras passe; permite ver a atividade do aluno; define níveis de privacidade; permite moderar comentários e discussões; possibilita a criação de bibliotecas por tema; permite convidar outros para colaborar, comentar e partilhar; guarda os projetos automaticamente; bane qualquer conteúdo ou comportamento impróprio.

5.11. Stupeflix¹⁰

O Stupeflix é um serviço de vídeo rápido com soluções acessíveis para construirmos vídeos personalizados.

Ao lermos o Squidoo (2013) apercebemo-nos que é muito fácil usar o Stupeflix, pois basta-nos adicionar o que quisermos e o editor faz a maior parte da edição por nós. Podemos adicionar texto e música para criarmos o nosso filme e quando estiver terminado fazemos o download. Além disso, podemos escolher a quantidade de trabalho que queremos colocar e selecionar transições e cores ou, simplesmente, deixamos o Stupeflix fazer esse trabalho por nós.

⁹ <http://storybird.com/>

¹⁰ <https://studio.stupeflix.com/en/>

Este serviço pode ser útil na criação de vídeos personalizados para os pais, onde cada criança poderia dizer algo sobre os pais ou a família para mostrar, por exemplo, em festas (dia do Pai, dia da Mãe, dia da Família).

5.12. Issuu¹¹

O Issuu é um serviço online que permite visualizar de forma realista e personalizável material carregado digitalmente como, por exemplo, livros, edições de revistas, jornais, etc. Além disso, este serviço integra-se com sites de redes sociais de forma a promover e partilhar materiais enviados para o site.

O site permite construir materiais que depois podem ser visto online, porém também podemos fazer alguns download de alguns e salvá-los no nosso computador. O upload do material de impressão é visto através de um navegador web, que se assemelha a uma publicação impressa mas com uma opção de virar a página animada.

A Issuu permite, desde 2008, que outros sites convertam os seus documentos às edições Issuu digitais, de modo a que os leitores não tenham de fazer o download dos documentos para poderem lê-los.

Este serviço pode ter muita importância numa sala de aula, porque facilita a partilha de trabalhos das crianças, que podem ser enviados para o Facebook da escola de uma forma rápida e fácil.

¹¹ <http://issuu.com/>

Capítulo III – Metodologia

1. Tema

Escolhemos como tema “**As TIC na educação pré-escolar: contributos na criação de histórias digitais**” dado o interesse na temática, não existir muita investigação neste campo e por facilidade logística dada a possibilidade de investigar tendo como objeto de estudo crianças com as quais se trabalha diariamente.

«Segundo Hopkins (1993: 35), teachers who engage in their own research are developing their professional judgment and are moving towards emancipation and autonomy. » (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 137)

1.1. Problema

«Formular o problema consiste em dizer, de forma explícita, clara, compreensível e operacional qual a dificuldade com a qual nos confrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando as suas características. (...) A problemática da investigação deve ser definida em função das necessidades, interesses, valores (...) que se manifestam na experiência (pouca ou muita) do investigador.» (Freixo, 2011, p. 157)

Assim sendo, escolhemos o seguinte problema de investigação:

“Qual o impacto das histórias digitais na motivação e na aprendizagem dos alunos do pré-escolar?”

1.2. Subquestões

As subquestões do nosso estudo são:

- De que modo as TIC contribuem para a criação de histórias com crianças do pré-escolar? (como é que as crianças reagem ao ver histórias digitais no computador; as crianças são capazes de inventar histórias digitais com ajuda das TIC; que competências as TIC podem ajudar a promover nas crianças);

- Como é que o uso das TIC, na escola, promove a inclusão dos pais na aprendizagem dos filhos? (qual o papel das TIC no estreitamento da relação escola-

família; como é que os pais / encarregados de educação veem o uso das TIC na educação dos filhos).

2. Opções Metodológicas

2.1. Investigação qualitativa

Segundo (Bogdan e Biklen cit. por Freixo, 2011), a investigação qualitativa possui as seguintes características principais:

- O investigador é o instrumento principal da recolha de dados;
- A prioridade do investigador é descrever e só depois analisar os dados;
- O processo é a questão fundamental (o que aconteceu, o produto e o resultado final);
- Os dados são analisados de forma indutiva como se formassem as partes de um puzzle. «Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50);
- Refere-se ao «porquê» e ao «o quê» das coisas. «Os investigadores qualitativos pretendem perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas,1973).» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51)

Neste tipo de metodologia, os acontecimentos devem ser estudados em situações naturais e só podem ser compreendidos se compreendermos a interpretação realizada pelas pessoas que nela participam. Os autores dizem mesmo que a investigação qualitativa em educação é, muitas vezes, chamada de naturalista, porque o investigador observa nos lugares onde se verificam os fenómenos de forma natural, ou seja, onde pode observar os comportamentos naturais das pessoas, tais como, as brincadeiras, as conversas, etc.

Por todas estas razões, escolhemos utilizar uma metodologia qualitativa na nossa investigação, porque realizaremos uma investigação em contexto de sala de aula com o nosso próprio grupo de crianças.

2.2. Estudo de caso

«Um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988).» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 89)

O nosso objeto de estudo (ou população) são os meninos e meninas da Sala das Ovelhinhas no seu contexto natural em sala de aula.

Neste projeto temos um duplo papel, ou seja, educadora e investigadora.

3. Instrumentos de recolha de dados

«A colheita de dados efetua-se segundo um plano preestabelecido. É a colheita sistemática de informações junto dos participantes com a ajuda dos instrumentos de medida selecionados. (...) Os instrumentos de medida podem ser entrevistas, questionários, grelhas de observação, escalas de medida, etc.» (Freixo, 2011, p. 191)

De acordo com (Bruyne et al. cit. por Lessard-Hébert et al., 2012) podemos agrupar as técnicas de recolha de dados em três grandes tipos: os inquéritos (oral – através de entrevista) ou os questionários (inquérito escrito); as observações (que podem ser participantes ou diretas) e as análises documentais.

3.1. A observação

Na observação participante o instrumento principal de observação é o próprio investigador. Ou seja, o investigador é capaz de compreender o mundo social do interior, porque «partilha a condição humana dos indivíduos que observa. (...) Assim, a participação (...) está ao serviço da observação; ela tem por objectivo recolher os dados (sobre acções, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso.» (Bruyne et al. cit. por Lessard-Hébert et al., 2012, p. 155)

Como iremos trabalhar com o nosso grupo de crianças seremos observadores conhecidos (observação participante ativa).

3.1.1. O diário de bordo

Bogdan & Biklen (1994) dizem-nos que é normal os investigadores andarem pelas escolas com blocos de apontamentos para escreverem os dados que vão observando. Ao longo da investigação pretendemos tirar notas de campo e transcrever o que foi dito durante a sessão de trabalho.

Além do diário de bordo iremos criar um blogue de forma a poder divulgar o trabalho, realizado pelas crianças, aos encarregados de educação.

3.1.2. O registo fotográfico e de vídeo

Bogdan & Biklen (1994) dizem-nos que há, também, aqueles que recorrem ao equipamento de vídeo e outros que realizam esquemas e diagramas relacionados com os padrões de comunicação verbal entre os alunos e os professores.

Pretendemos, também, tirar fotografias dos trabalhos / histórias realizadas pelas crianças, bem como filmar quando for possível.

3.2. Entrevistas

Outro instrumento de medida que pretendemos utilizar é o inquérito por entrevista (oral) às crianças utilizando a escala de intensidade «organizam as atitudes e as opiniões sob um conjunto ordenado de respostas. Podem ser propostos ao sujeito diversos graus de resposta para cada pergunta.» (Pardal, L. & Correia, E., 1995, ¶ 1.)

3.3. Questionários

Pretendemos, também, realizar um inquérito por questionário (escrito) aos pais das crianças (também utilizando uma escala de intensidade).

3.4. Conversas informais

Outro instrumento de recolha de dados que pretendemos utilizar são as conversas informais. Ao longo de todas as atividades iremos perguntar às crianças se estão a gostar, se têm alguma dificuldade, se costumam realizar aquele tipo de atividade

em casa, etc. As conversas significativas ficam anotadas no diário de bordo (notas de campo).

3.5. Inquirição das crianças

As crianças, pela idade que têm não podem responder de forma anónima a um questionário em papel. Tendo isso em linha de conta estruturou-se um jogo, onde através de situações lúdicas eles irão responder a questões que a educadora colocará e que têm a ver com as nossas questões de investigação.

Para tal, de forma quase naturalista, iremos aplicar o questionário com base nos seguintes indicadores:

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Caracterização sócio-demográfica	Alunos	Ano de escolaridade
		Género
		Idade
		Local de residência
	Agregado familiar	Constituição
		Situação profissional (pais e encarregado de educação)
Práticas de utilização da Internet	Info-inclusão	Posse de computador
		Posse de Internet
		Local de acesso à internet
	Utilização da Internet	Práticas e frequência de uso do computador e da Internet
Ética, normas e percepções ligadas à Internet	Mediação parental	Apoio parental na utilização do computador e da internet
	Competências digitais	Facilidade/dificuldade no uso do computador e da Internet
		Experiência no computador e na Internet

Estruturação das entrevistas / questionário / conversas informais com as crianças

Antes das atividades

Para iniciar o questionário (Anexo 1) irei conversar, de uma forma informal, com todas as crianças em grande grupo. Para tal, pensei em criar um “jogo” onde irei mostrar uma cartolina com imagens / símbolos de: um computador, da internet, de número, de uma criança sozinha no computador, dos pais com a criança no computador, de uma cara feliz (para mostrar facilidade), de uma cara pensativa (para mostrar dificuldade), etc.

Depois, irei perguntar quem tem computador, internet, se vão muitas vezes ao computador, o que fazem no computador, se costumam estar sozinhos ou acompanhados, etc. Ao longo do jogo, as crianças irão responder às questões e eu escreverei o seu nome por cima da imagem correspondente à resposta dada.

No fim, poderemos observar a cartolina e analisar, em conjunto, as respostas dadas pelas crianças.

Durante as atividades

Após a conversa informal inicial explicarei que iremos trabalhar no computador e criar histórias. Antes de cada atividade, explicarei, de forma simples, a forma de inventar histórias que iremos realizar e depois darei início à atividade.

Para que as atividades decorram da melhor forma possível pretendo criar pequenos grupos (quatro ou cinco crianças de cada vez) de trabalho.

Ao longo das atividades previstas, pretendo colocar questões, às crianças, de uma forma natural enquanto estivermos a realizar as atividades.

Algumas das questões que pretendo colocar são:

- “Gostaram de ver as histórias no computador?”;
- “Estão a gostar do jogo (programa)?”;
- “Acham fácil ou difícil mexer neste jogo?”;
- “Quem já sabe como funciona este jogo?”;
- “Estão a gostar de inventar histórias?”

- “Gostaram da história que vocês fizeram?”;
- “Querem mostrar a vossa história aos amigos (e aos pais)?”

E outras mais, que poderão surgir conforme o decorrer das atividades.

Depois das atividades

Após as atividades, realizadas com as crianças, pretendemos entregar um questionário a todos os encarregados de educação (Anexo 2). Através desse questionário pretendemos descobrir quais as opiniões dos pais, sobre as atividades realizadas, com as crianças na escola. Algumas das questões que pretendemos colocar no questionário são:

Categoria	Indicadores
Iniciativa	- “Após o dia de atividades TIC, as crianças costumam chegar a casa e falar sobre o que fizeram na escola?”;
Entusiasmo	- “Se sim, fazem-no com entusiasmo?”;
Correção na descrição da atividade	- “Tentam explicar aos pais como é que a história foi feita?”; - “São capazes de contar a história através da linguagem oral (sem irem ao blogue)?”
Solicitação para ver o blogue	- “Costumam pedir para ir ao blogue da sala para ver e mostrar as histórias criadas?”;
Solicitação para criar histórias	- “Pedem aos pais para criarem histórias com eles?”
Visualização	- “Os pais gostam de ver as criações feitas pelos filhos?”;
Divulgação das atividades	- “Acham que o blogue da sala é uma boa fonte de divulgação do trabalho realizado na sala?”;
As TIC na educação	- “Acham que as TIC são uma mais-valia na educação dos vossos filhos?”; - “Se sim, porquê?”

4. Procedimentos

Decidimos escolher o Infantário Semi-internato de Santa Clara onde trabalho e a turma com que trabalho, porque queria realizar as atividades com as crianças a quem leciono desde 2010. Após ter decidido que iria realizar a investigação, no meu local de trabalho, solicitei autorização à Direção (Anexo 3) e aos Encarregados de Educação das crianças (Anexo 4). A partir daqui deu-se início à recolha de dados.

O projeto de investigação foi apresentado aos Encarregados de Educação das crianças, onde foi explicado que algumas sessões seriam registadas através de fotografias ou de vídeo. Foi, igualmente, referido que as identidades das crianças seriam mantidas confidenciais e que os registos obtidos seriam utilizados apenas para esta investigação. Depois, foi pedida autorização aos Encarregados de Educação para que as suas crianças participassem neste estudo e todos deram autorização.

Logo que iniciamos as atividades entreguei o endereço do blogue (<http://ashistoriasdasovelhinhas.blogspot.pt/>) aos encarregados de educação para que pudessem ver as histórias em casa.

Ao longo do estudo formei grupos de crianças para participarem nas atividades, tendo em atenção que algumas crianças não podiam ficar no mesmo grupo, porque entrariam em conflito.

As sessões foram realizadas na própria sala das Ovelhinhas, por isso as crianças mantiveram-se no seu ambiente físico habitual.

Cada sessão teve a duração, aproximada, de 30 a 45 minutos sendo que ao longo das atividades foram feitas algumas perguntas às crianças.

4.1. A escolha dos programas

Os programas foram escolhidos tendo em atenção a faixa etária das crianças e o apoio que lhes seria dado pela educadora. Os programas escolhidos para a criação de histórias digitais foram três: Stupeflix, Go!Animate e Animoto. Os programas foram escolhidos tendo em conta os vários modos de inventar histórias para crianças criados por Rodari, que foi o mais conhecido escritor italiano de literatura infanto-juvenil. Além disso, como pedagogo, teve muitas ideias de renovação educativa.

5. Análise de dados

O termo “dados” diz respeito aos materiais que os investigadores recolhem, quando estão a observar e a estudar algo. Os dados podem ser transcrições de entrevistas e notas de campo que foram registadas em observações participantes. Os dados, também, podem ser algo criado por outras pessoas, tais como, diários, fotografias, artigos de jornais e documentos oficiais.

A apresentação de dados nas metodologias qualitativas «consiste numa estruturação do conjunto de informações que irão permitir que se extraiam conclusões que, por sua vez, permitem a sua análise e reflexão na fase seguinte, a «interpretação dos dados» e consequente tomada de decisões.» (Freixo, 2011, p. 152)

Bogdan & Biklen (1994) confirmando as ideias de Freixo (2011), referem que a análise de dados é o processo de organização de materiais que foram recolhidos. A análise inclui organizar os dados, dividi-los em unidades manipuláveis, fazer sínteses, procurar padrões, descobrir quais são os aspectos mais importantes e o que deve ser transmitido aos outros.

Os autores sugerem que o investigador inexperiente deve deixar a análise formal para quando a maioria dos dados tiverem sido recolhidos. Por essa razão, pretendo seguir essa sugestão e usar estratégias referentes ao modo de análise no campo de investigação.

Para tal, pretendo realizar a análise após a recolha de dados e desenvolvendo categorias de codificação.

De acordo com Martins (2010), após o processo de recolha é preciso organizar a informação de acordo com um esquema que tem de ser desenvolvido. A criação de um sistema de codificação inicia-se com várias leituras da informação recolhida no sentido de encontrar padrões, temas recorrentes, palavras ou frases capazes de os sistematizar. Para Bogdan & Biklen (1994) essas palavras ou frases são as categorias de codificação.

O quadro seguinte resume e enquadra as diferentes estratégias de recolha de dados utilizadas no decorrer da investigação.

Quadro nº 1 – Síntese do trabalho de campo

Estratégias de recolha de dados	Registos analisados	Pessoas envolvidas	Momento temporal
Observação participante na sala de aula	Notas de campo	Crianças; Educadora de Infância e Ajudante de Ação educativa.	Fevereiro e Março de 2014
Gravações áudio, vídeo e fotografias	Transcrição de registos áudio; visualização de registos vídeo e fotográfico	Crianças; Educadora de Infância e Ajudante de Ação educativa.	Fevereiro e Março de 2014
Entrevistas através de conversas informais com os alunos	Notas de campo	Crianças; Educadora de Infância e Ajudante de Ação educativa.	Fevereiro e Março de 2014
Atividades realizadas pelos alunos	Todos os trabalhos resultantes das atividades propostas	Crianças; Educadora de Infância e Ajudante de Ação educativa.	Fevereiro e Março de 2014
Questionário com perguntas abertas e fechadas	Questionários	Todos os encarregados de educação e educadora de infância.	Abril de 2014

Capítulo IV – Descobrimo e interpretando os dados

1. Contextualização

1.1. O Jardim-de-Infância

A investigação foi realizada no Infantário Semi-internato de Santa Clara (IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social) no Funchal.

O Infantário Semi-internato de Santa Clara está enquadrado na zona urbana do Funchal e no centro histórico da cidade. Pertence à freguesia de São Pedro e está circundado pelo Museu da Quinta das Cruzes, pela Casa Museu Frederico de Freitas, pelo Aquário Municipal e pela Santa Casa da Misericórdia do Funchal.

Encontra-se, também, perto de outros estabelecimentos de ensino pré-escolar, ensino básico e ensino universitário, do Instituto de Estatística, do Hospital Distrital do Funchal, de clínicas privadas, do Jardim Municipal, da Marina do Funchal, da Cruz Vermelha Portuguesa, da Junta de Freguesia de São Pedro, da Câmara Municipal do Funchal e do Parque de Santa Catarina.

A Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria “Infantário Semi-internato de Santa Clara” foi fundada em 1974 e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social com personalidade jurídica. Foi criada por iniciativa da Província Portuguesa do Instituto das Franciscanas Missionárias de Maria. Sem quaisquer fins lucrativos, para além de fins estritamente religiosos prossegue fins de solidariedade social.

Este ano letivo, o infantário é frequentado por 168 crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, distribuídas por 10 salas – 5 salas de creche e 5 salas de jardim-de- infância. O jardim-de-infância é frequentado por 106 crianças.

O infantário dispõe de dez salas de atividades; refeitório; salão polivalente; quatro balneários; três parques de recreio; cozinha; copa; despensa; refeitório do pessoal; lavandaria; duas salas do pessoal; sala dos computadores e uma pequena biblioteca.

Organiza-se em Comunidade Educativa com todos os adultos que trabalham na Instituição (religiosas e leigos) abrangendo crianças, pais e meio envolvente, numa dinâmica de participação corresponsável e criativa.

Em relação aos recursos humanos temos cinquenta trabalhadores: uma diretora de serviços, uma diretora pedagógica, dez educadoras de infância, uma educadora destacada de Ensino Especial, vinte e uma ajudantes de acção educativa e pessoal auxiliar.

A instituição está aberta a todos os estratos sociais, mas dá prioridade às famílias mais carenciadas.

1.2. A educadora / investigadora

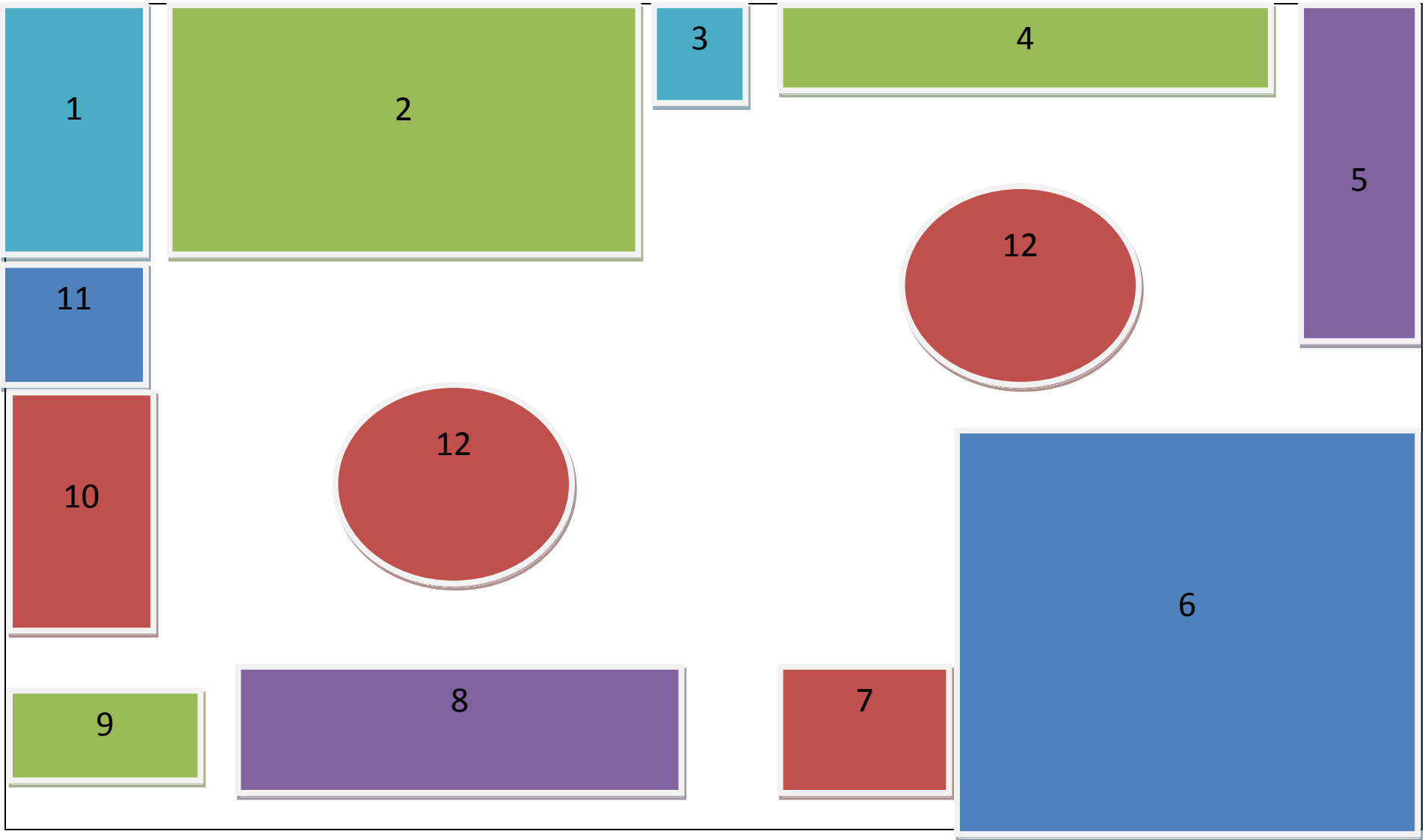
Sou educadora de infância desde setembro de 2005, por isso possuo 8 anos de serviço. No meu primeiro ano de serviço trabalhei numa IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social na Ponta do Sol, mas desde o ano letivo 2006 / 2007 trabalho no Infantário Semi-internato de Santa Clara no Funchal. Já acompanho esta turma desde o seu início, sendo este o 4º ano que estou com este grupo de crianças.

1.3. A turma

O objeto de estudo desta investigação foi constituído pelas crianças da sala das Ovelhinhas do Infantário Semi-internato de Santa Clara, no Funchal.

A sala das Ovelhinhas é uma turma de “finalistas” (crianças com 4 e 5 anos) composta por 18 alunos, 7 rapazes e 11 raparigas. Deste grupo apenas 12 crianças são “finalistas”, ou seja, irão iniciar o 1º ciclo no próximo ano letivo. As restantes 6 crianças ainda têm de fazer mais um ano no pré-escolar. A maioria dos alunos nasceu em 2008, tendo as restantes crianças nascido em 2009.

1.4. A sala de aula das Ovelhinhas



Legenda da sala de aula:

- 1- Área dos jogos
- 2- Tapete da Área do acolhimento
- 3- Porta de entrada
- 4- Cabides das crianças
- 5- Camas das crianças
- 6- Área da Casinha das Bonecas
- 7- Cantinho do Jesus
- 8- Móvel com material de expressão plástica
- 9- Área da Expressão Plástica
- 10- Área da Expressão Plástica
- 11- Computador da sala (sem uso)
- 12- Mesas e cadeiras (onde foi usado o computador portátil)

1.5. A visão das crianças sobre as TIC

De forma a obter algumas informações sobre as crianças e sobre a sua visão sobre as TIC realizamos um questionário, de forma informal, em grande grupo com todas as crianças sentadas em círculo (o questionário foi feito com uma cartolina com várias imagens/ símbolos de: um computador, da internet, de número, de uma criança sozinha no computador, dos pais com a criança no computador, de uma cara feliz (para mostrar facilidade), de uma cara pensativa (para mostrar dificuldade), etc. As crianças foram respondendo, uma de cada vez, a cada pergunta e o seu nome foi colocado sobre as imagens por elas escolhidas.



Foto 1 – Questionário realizado às crianças.



Foto 2 – Questionário realizado às crianças.

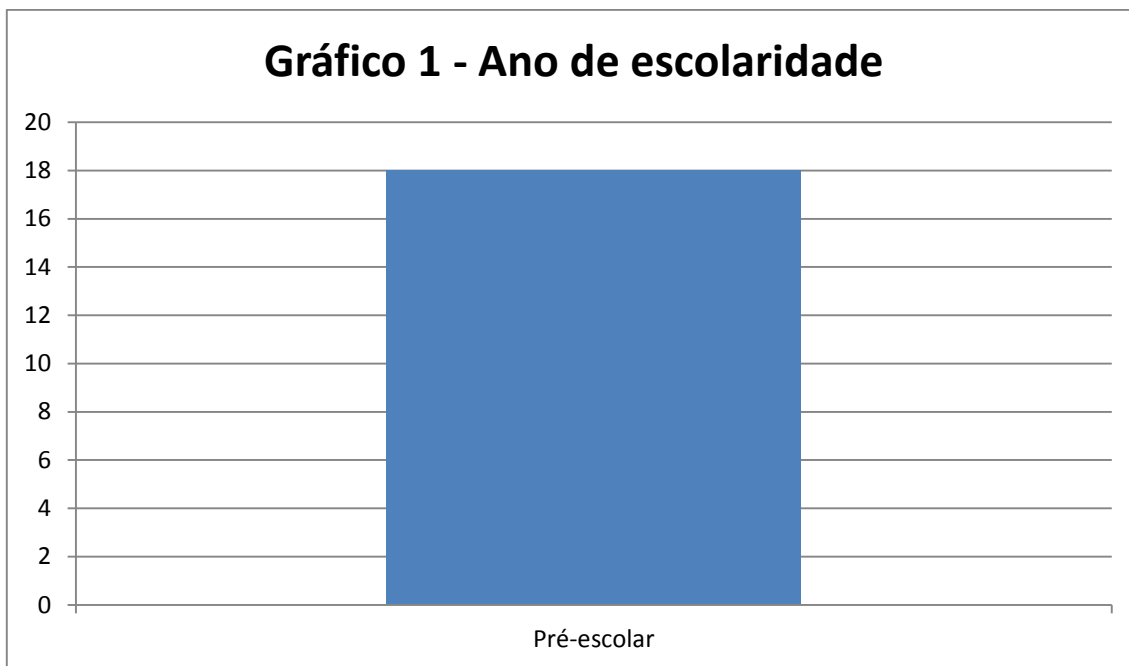


Gráfico 1 – Ano de escolaridade

Ao observarmos o Gráfico 1 podemos constatar que, atualmente, todas as crianças frequentam a educação pré-escolar.

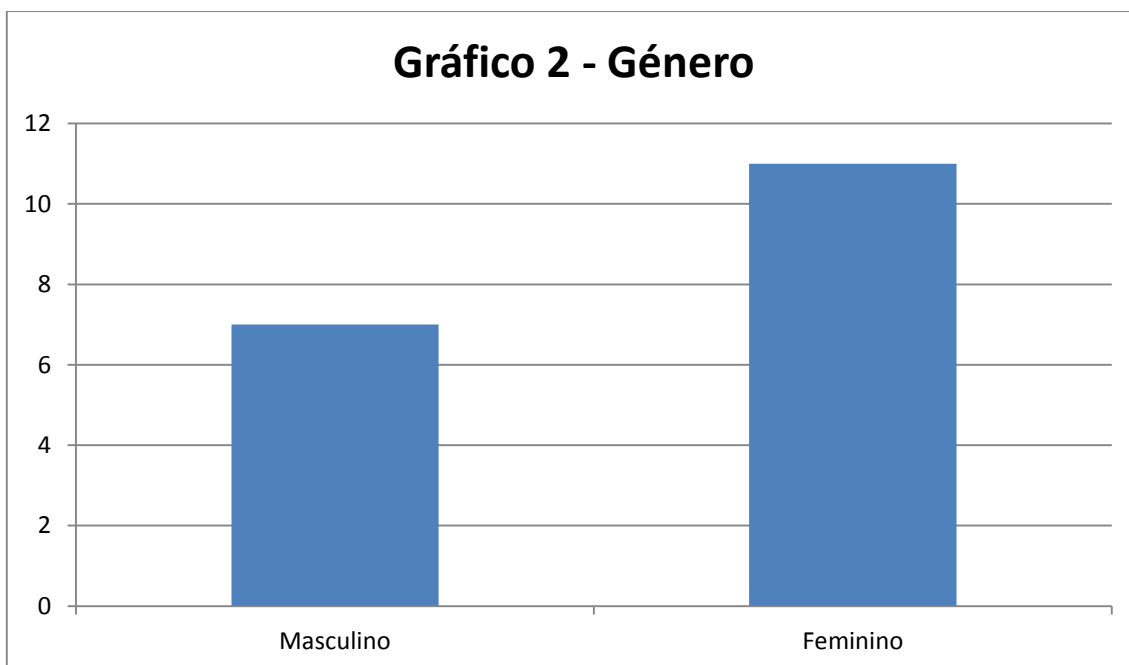


Gráfico 2 – Género

Ao analisarmos o Gráfico 2 verificamos que existem mais raparigas do que rapazes, nomeadamente sete crianças do sexo masculino e onze do sexo feminino.

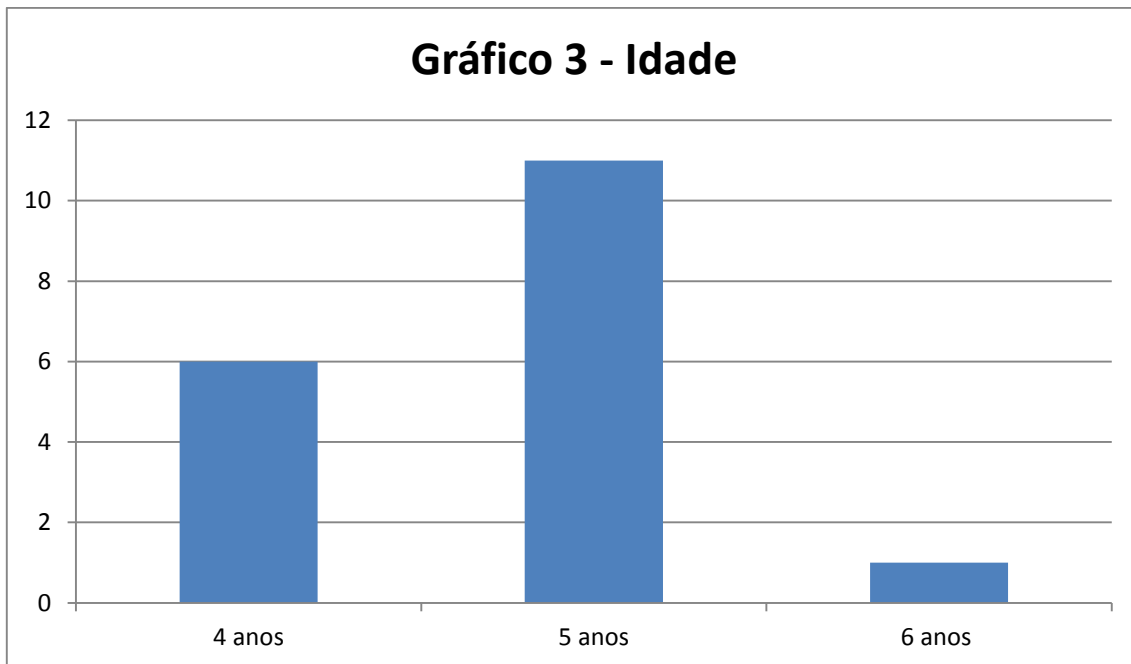


Gráfico 3 – Idade

Com a observação do Gráfico 3 verificamos que a maioria das crianças tem cinco anos, que seis têm quatro anos e que apenas uma tem seis anos.

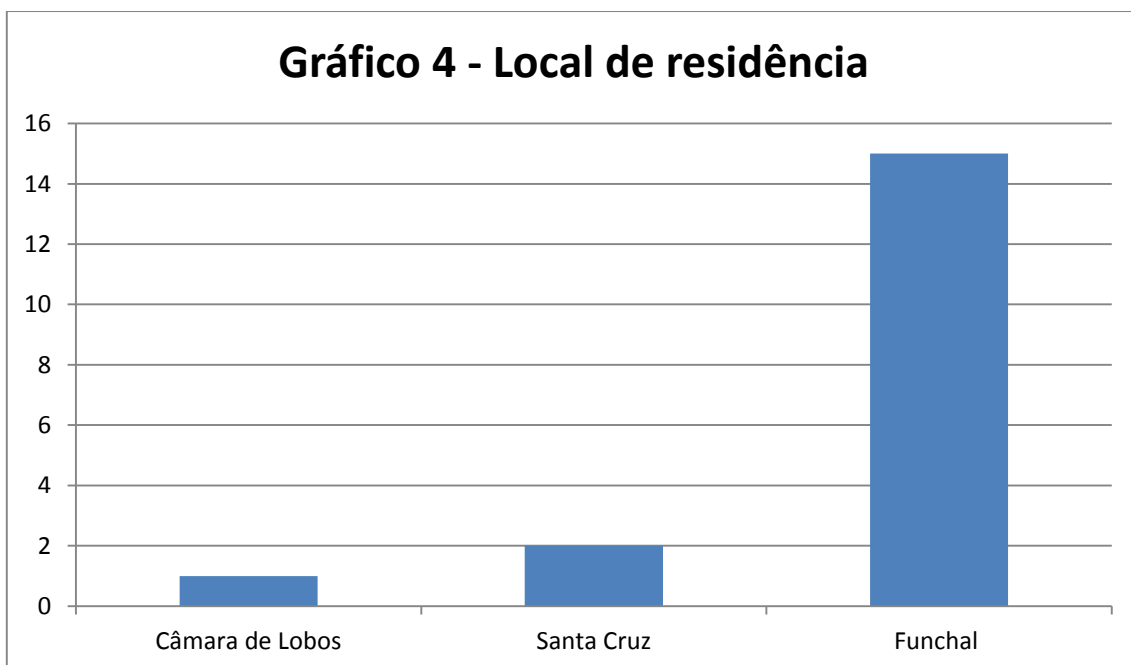


Gráfico 4 – Local de residência

Ao observarmos o Gráfico 4 verificamos, que a maioria das crianças mora no Funchal, que duas moram em Santa Cruz e apenas uma mora em Câmara de Lobos.

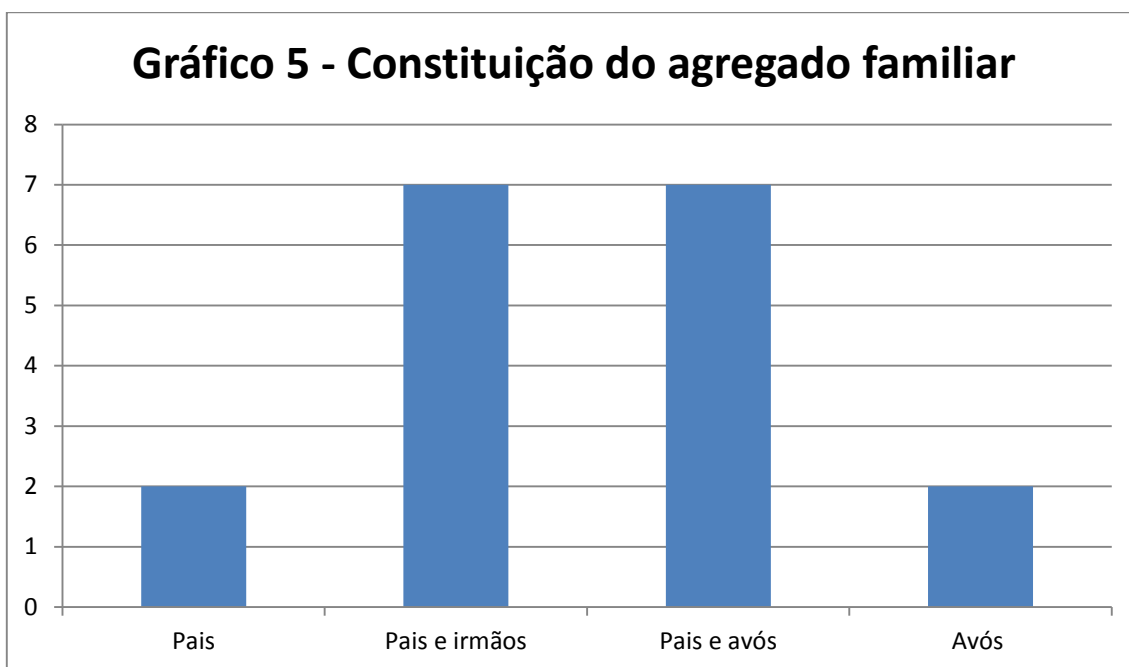


Gráfico 5 – Constituição do agregado familiar

Ao observarmos o Gráfico 5 constatamos que existe um igual número de crianças, que mora com os pais e os irmãos ou com os pais e os avós. Duas crianças moram só com os avós e duas crianças moram só com os pais.



Gráfico 6 – Situação profissional dos pais

Ao analisarmos o Gráfico 6 comprovamos que a situação profissional dos pais das crianças da sala das Ovelhinhas é muito diversificada. Seis das crianças tem ambos os pais empregados, cinco tem um empregado e outro desempregado, dois têm ambos os pais desempregados, três têm os pais emigrados, uma tem o pai empregado e a mãe estudante e outro tem o pai ausente e a mãe empregada. Todas as crianças foram capazes de responder se os pais trabalhavam ou não.

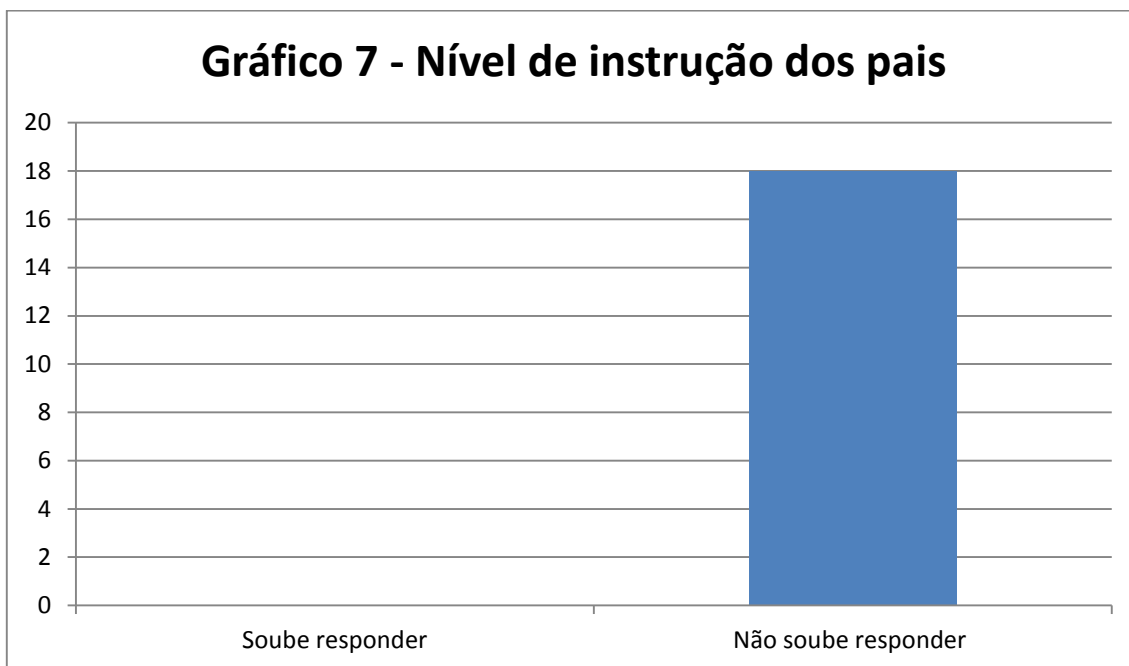


Gráfico 7 – Nível de instrução dos pais

Com a análise do Gráfico 7 constatamos que nenhuma criança sabe o nível de instrução dos pais. Na minha opinião, as crianças já poderiam saber mais sobre este assunto, porém nunca conversamos sobre esta temática na sala.

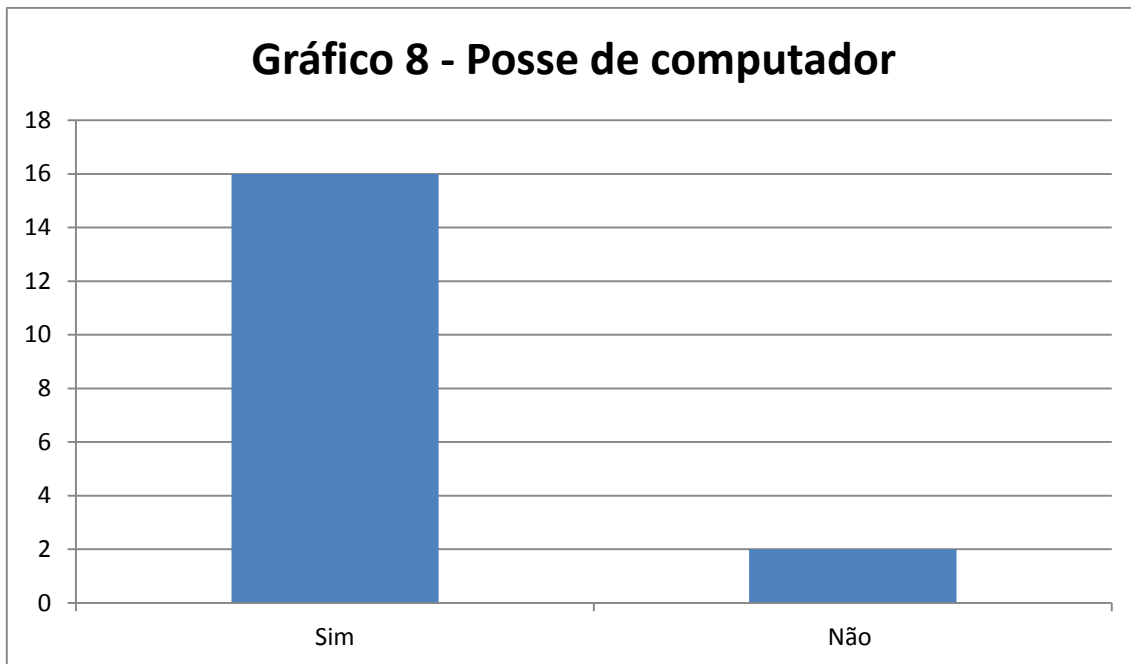


Gráfico 8 – Posse de computador

Ao observarmos o Gráfico 8 concluímos que dezasseis crianças têm computador e que apenas duas não possuem nenhum.

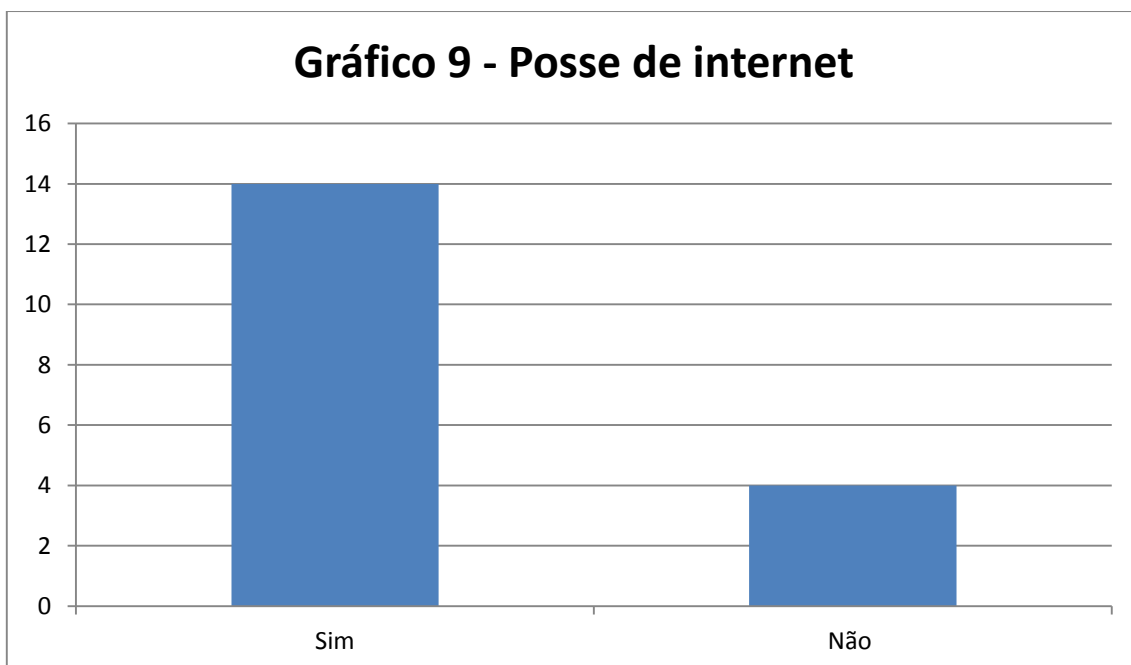


Gráfico 9 – Posse de internet

Ao analisarmos o Gráfico 9 verificamos que catorze crianças possuem internet e que quatro não possuem.

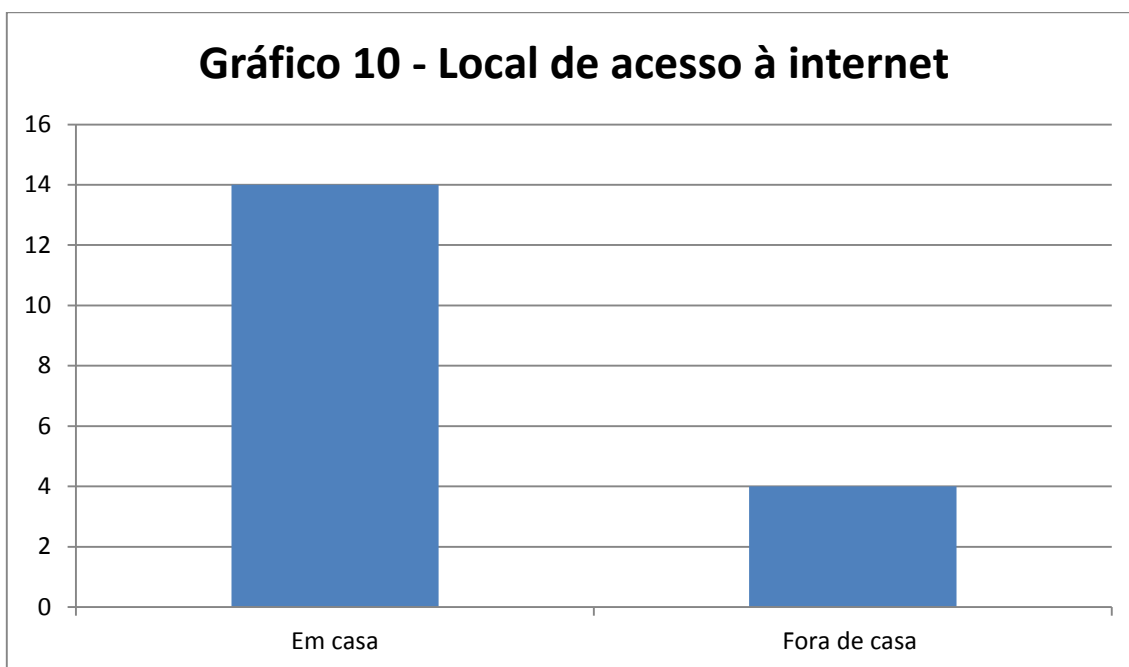


Gráfico 10 – Local de acesso à internet

Ao observarmos o Gráfico 10 conferimos que catorze crianças acedem à internet em casa e que quatro acedem fora de casa.

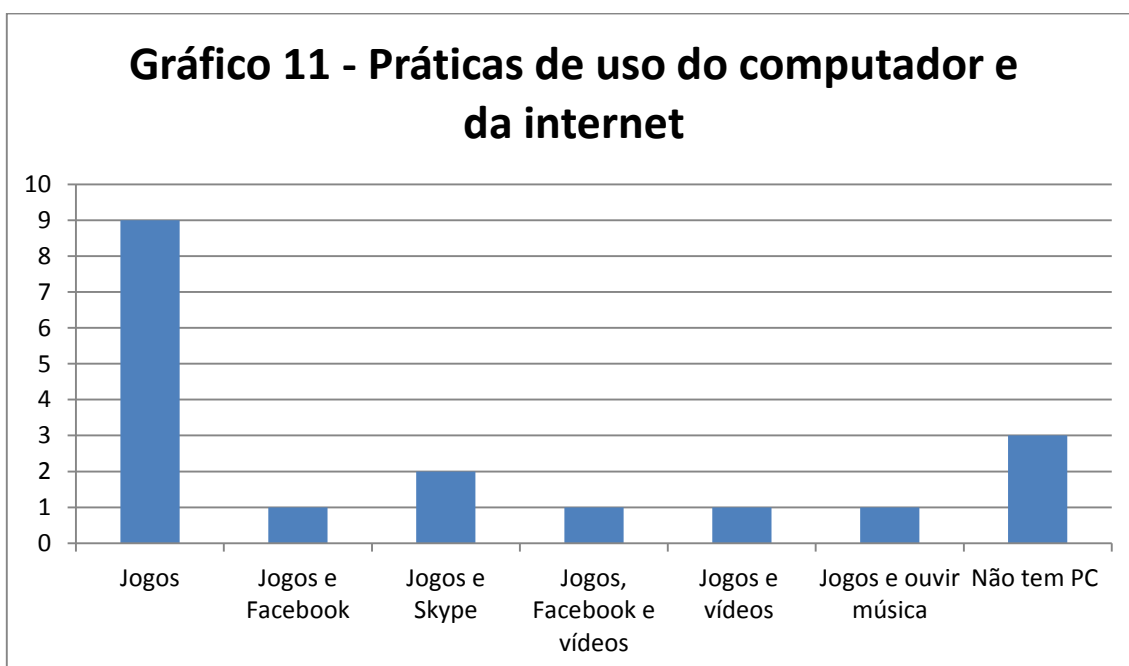


Gráfico 11 – Práticas de uso do computador e da internet

Ao observarmos o Gráfico 11 verificamos que as crianças utilizam o computador e a internet para fazer várias coisas. A maioria utiliza o computador para jogar, dois utilizam o computador e a internet para jogar e ir ao Skype (falar com os pais emigrados) e os restantes usam o computador e a internet para jogar e ir ao Facebook, para jogar, ir ao Facebook e ver vídeos, para jogar e ver vídeos e para jogar e ouvir música.

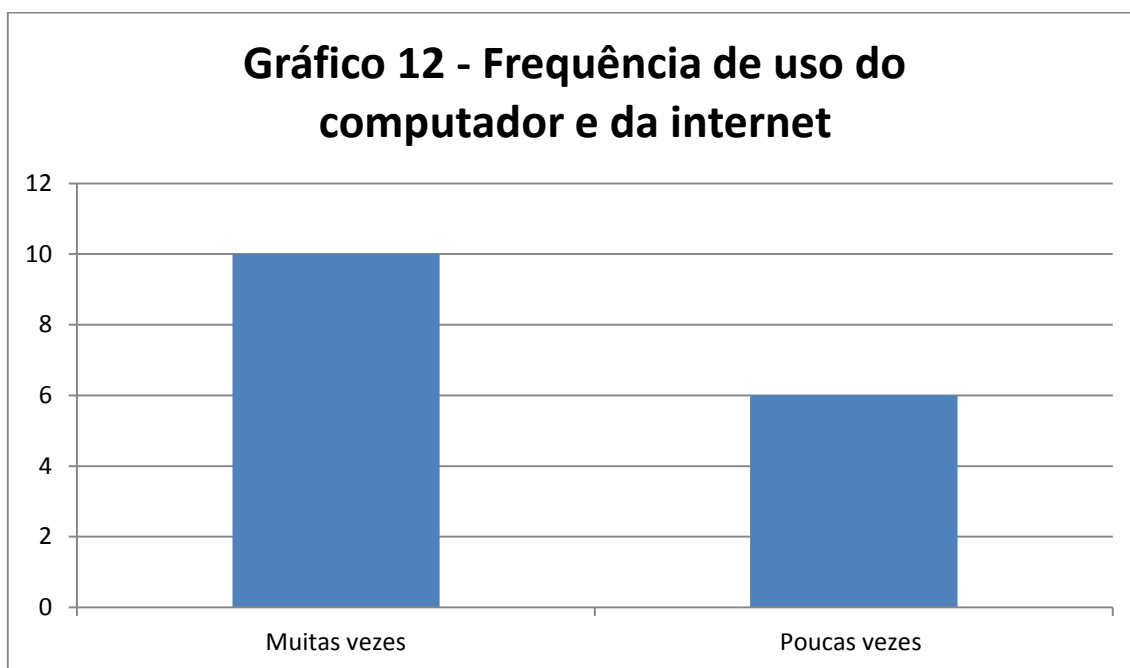


Gráfico 12 – Frequência de uso do computador e da internet

Ao observarmos o Gráfico 12 verificamos que dez crianças usam o computador e a internet muitas vezes e que seis usam-nos poucas vezes. Na minha opinião, as crianças dizem que usam muitas vezes, quando vão todos os dias ao computador.

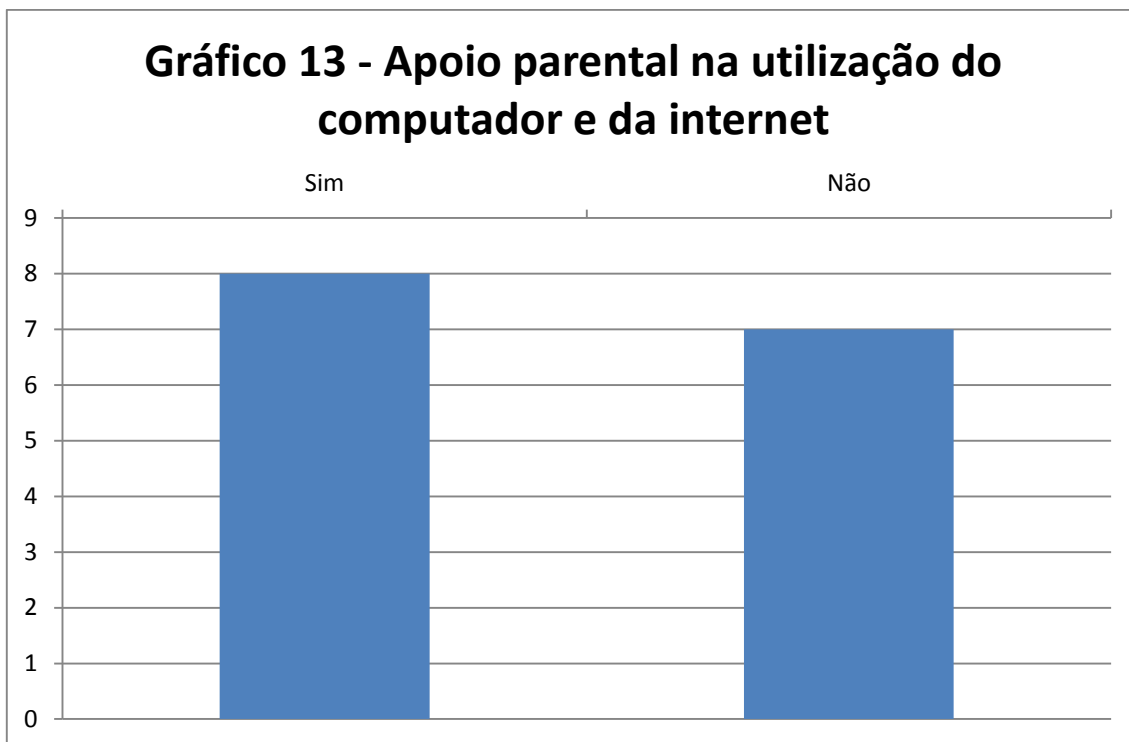


Gráfico 13 – Apoio parental na utilização do computador e da internet

Ao observarmos o Gráfico 13 concluímos que a maioria das crianças tem apoio parental na utilização do computador e da internet e que sete das crianças dizem navegar sozinhas na internet.

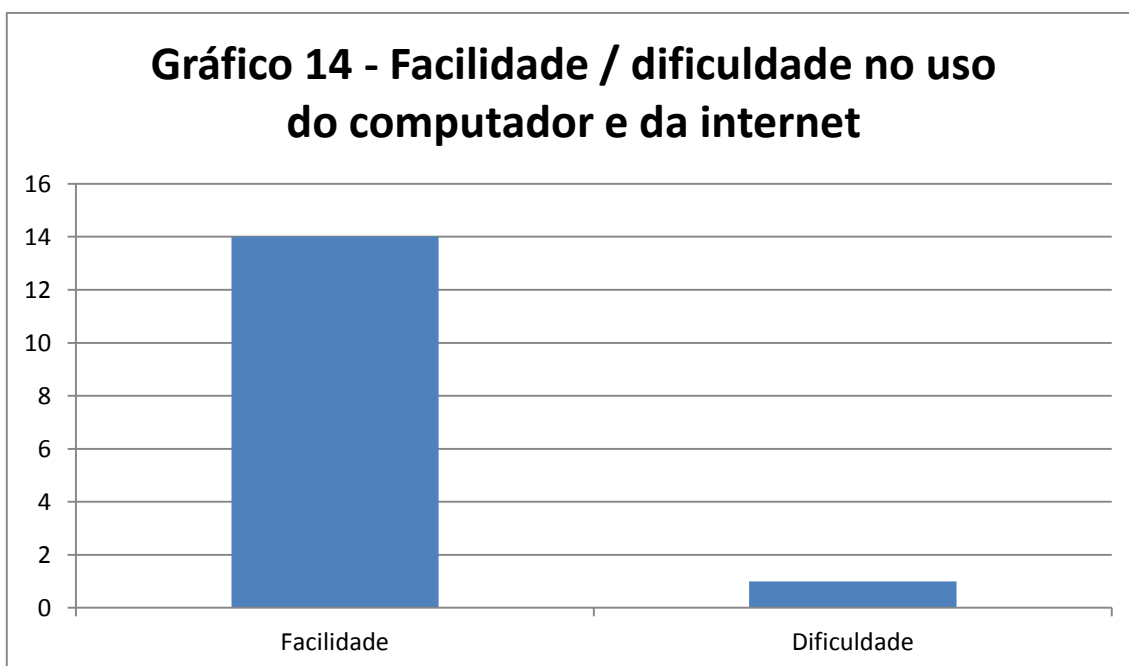


Gráfico 14 – Facilidade / dificuldade no uso do computador e da internet

Ao observarmos o Gráfico 14 verificamos que a maioria das crianças diz ter facilidade no uso do computador e da internet e que apenas uma acha que tem dificuldade.

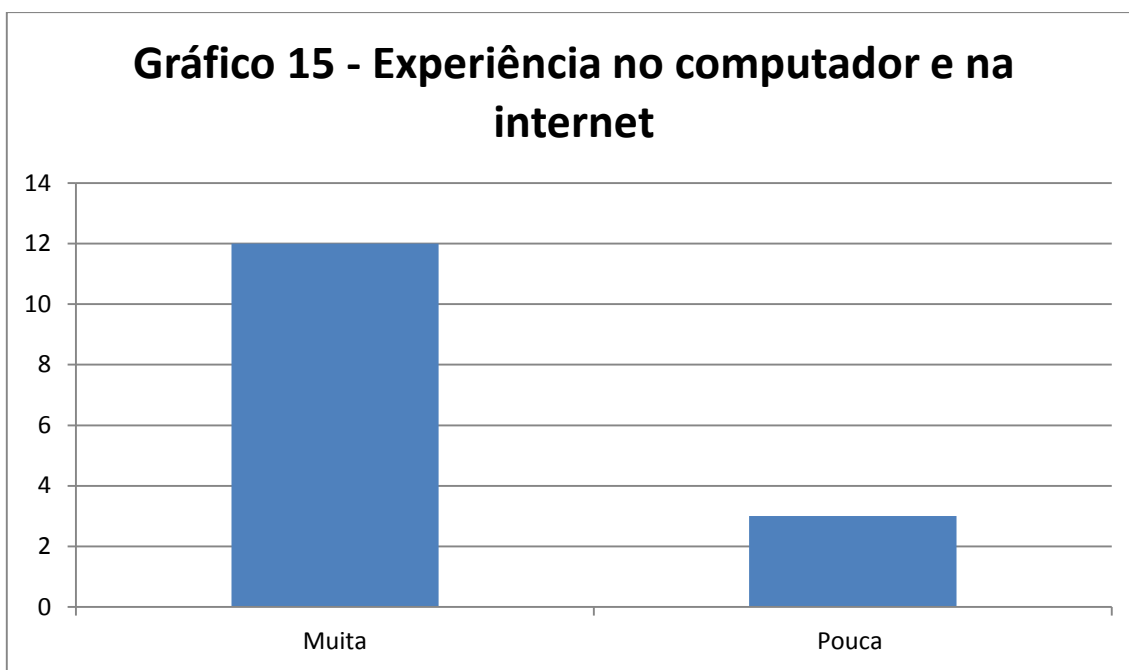


Gráfico 15 – Experiência no computador e na internet

Após observarmos o Gráfico 15 constatamos que doze crianças acham que têm muita experiência e proficiência no uso do computador e da internet e que três acham que possuem pouca experiência.

2. As atividades e programas utilizados (planificações)

As atividades realizadas com as crianças foram desenvolvidas tendo como «referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto)» (Educação, M., 1997) que são um conjunto de princípios gerais pedagógicas e organizativos de apoio aos educadores no processo educativo a desenvolver com as crianças.

Quadro nº 2 - “Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar”:

Áreas de conteúdo	*Formação Pessoal e Social; *Conhecimento do Mundo; *Expressão e Comunicação: - Domínio da Expressão Motora; - Domínio da Expressão Musical; - Domínio da Linguagem oral; - Domínio da matemática;
Objetivos gerais	- Promover o contacto com as TIC; - Promover a socialização; - Desenvolver a capacidade de observação; - Desenvolver a capacidade de atenção; - Desenvolver a capacidade de improvisação; - Incentivar o espírito de iniciativa; - Estimular a imaginação; - Desenvolver a capacidade de representar outras personagens; - Desenvolver a capacidade de se saber situar no tempo; - Estimular o sentido estético; - Desenvolver a capacidade de expressão; - Desenvolver a linguagem oral; - Estimular o trabalho em grupo;

2.1. Atividades

Atividades (Anexo 5)	
Atividade nº1	<p>Nome: História no Go!Animate;</p> <p>Objetivo: Ver uma história criada pela educadora no Go!Animate e depois criar uma história no Go!Animate;</p> <p>Programa: Go!Animate.</p>
Atividade nº 2	<p>Nome: Bilhetes de perguntas e respostas;</p> <p>Objetivo: Criar uma história com base nas perguntas: quem foi, onde estava, o que disseram as outras pessoas, como acabou;</p> <p>Programa: Go!Animate;</p>
Atividade nº 3	<p>Nome: Palavra isolada (ponto de partida);</p> <p>Objetivo: Criar uma história através de uma palavra isolada;</p> <p>Programa: Go!Animate.</p>
Atividade nº 4	<p>Nome: O que aconteceu depois?</p> <p>Objetivo: Ver uma história começada pela educadora e depois continuar a história;</p> <p>Programa: Go!Animate.</p>
Atividade nº 5	<p>Nome: Vamos pôr os contos na mesa (Anexo 6);</p> <p>Objetivo: Criar uma história começando com uma criança e depois outra, etc;</p> <p>Programa: Windows Live Movie Maker.</p>
Atividade nº 6	<p>Nome: Binómio fantástico (Anexo 6);</p> <p>Objetivo: Criar uma história com duas palavras, uma de cada criança;</p>

	Programa: Windows Live Movie Maker.
Atividade nº 7	Nome: Salada de contos (Anexo 7); Objetivo: Misturar várias histórias conhecidas e criar uma história nova; Programa: Windows Live Movie Maker.
Atividade nº 8	Nome: Cinco palavras em série, mais uma que desfaz a série (Anexo 8); Objetivo: Criar uma história com três imagens (porquinhos, lobo e helicóptero); Programa: Animoto.
Atividade nº 9	Nome: Virar o tema do conto (Anexo 9); Objetivo: Criar uma história em que o lobo é bom e a Capuchinho Vermelho é má; Programa: Animoto.
Atividade nº 10	Nome: Errar as histórias (Anexo 9); Objetivo: Criar uma história através de uma história conhecida, mas errar, por exemplo, dizer que o Capuchinho é Amarelo; Programa: Animoto.

2.1.1. Exemplo de uma atividade (a nº 1)

Optamos deliberadamente por exemplificar a atividade nº 1, dado que todas as outras tiveram o mesmo tipo de desenvolvimento. No entanto, de todas as outras foram tiradas notas de campo que permitiram tirar ilações adequadas.

Data	10 de fevereiro de 2014
Atividade nº 1	- Ver uma história criada pela educadora no Go!Animate; - Criar uma história no Go!Animate;
Recursos	- Computador;

Notas de campo

As crianças sentaram-se no tapete para ver uma história, porém não sabiam que a história não era como costumava ser, ou seja, num livro. Quando a educadora explicou que a história seria vista no computador, as crianças ficaram muito entusiasmadas.

As crianças viram uma história criada pela educadora no Go!Animate e ficaram muito atentas e concentradas. Algumas crianças perguntaram como é que a educadora fez aquela história e ela respondeu que foi num programa da internet, do computador. Depois, a educadora disse que as crianças, também, podiam fazer histórias no computador e todas puseram o dedo no ar, porque queriam participar.

História: “Festa dos animais” – Go!Animate

Grupo 1:

- Criança 1;
- Criança 2;
- Criança 3;
- Criança 4;

Depois de a educadora ter escolhido o grupo de crianças, sentaram-se à volta do computador e começaram por escolher um cenário para a história. A maioria das crianças quis o cenário da selva. Depois, as crianças escolheram as personagens: um hipopótamo e uma girafa.

Após a escolha do cenário e das personagens, a educadora incentivou as crianças a criarem a história através de diálogos.

“Educadora: Agora, o que é que os animais vão dizer?

Criança 4: Eu quero que ele diga, que a girafa é muito bonita.

Educadora: Como é que ele vai dizer isso? Olá?

Criança 4: Sim!

Educadora: E mais?

Criança 4: Olá, és mesmo linda girafa!” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

Todas as crianças deram várias ideias para a história, mas a criança 2 manteve-se, a maior parte do tempo, em silêncio. A educadora tentou, por várias vezes, incluí-la no diálogo.

“Educadora: Criança 2, achas que ela quer morar na casa do hipopótamo? O que é que ela vai dizer?

Criança 4: Eu...

Educadora: Espera, vamos ouvir a criança 2 primeiro.

Criança 2: Que a casa dele é bonita.” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

Após algum tempo, os diálogos disponíveis para criar a história acabaram e a educadora explicou que agora as crianças podiam ver a história. As crianças mostraram-se curiosas.

“Educadora: Muito bem e agora vamos ver como ficou a história.

Criança 4: Sim, vamos ver a história! É! Vamos ver a história! É grande!

Educadora: Vamos ver!

Criança 4: Está tudo dentro?

Educadora: Sim, tudo o que vocês disseram está dentro. Vamos ouvir o que vocês disseram.” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

As crianças começam a ver a história e ficaram um pouco desiludidas.

“Criança 4: Oh, não estão num café!

Criança 3: Oh! Lúcia!

Educadora: Boa! Palminhas!” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

A história acabou e as crianças voltaram a referir, que o cenário da história não era o que elas tinham escolhido no início.

“Criança 4: Eles não estiveram no café!

Educadora: Pois foi, enganamo-nos!” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

A educadora explicou que a escolha do cenário foi um erro e as crianças compreenderam.

No fim, a criança 3 e a criança 1 fizeram os seguintes comentários:

“Criança 3: Eu gostei de fazer a história!

Criança 1: Sim! A nossa história é linda!” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

História: “Dar beijinhos” – Go!Animate

Grupo 2:

- Criança 5;
- Criança 6;
- Criança 7;
- Criança 8;

A educadora começou por escolher o cenário para a história com as crianças, que decidiram que queriam que a história fosse no café. Os animais escolhidos pelas crianças foram a zebra e o hipopótamo.

Depois, a educadora começou a perguntar quem é que tinha ideias para a história. Inicialmente, as crianças disseram que não tinham ideias, mas depois começaram a dizer algumas coisas.

“Educadora: Boa! Bem... O que é que o hipopótamo vai dizer? Eles estão no café, o que é que eles vão dizer? Quem tem ideias? O que é que o hipopótamo vai dizer?

Criança 8: Eu não sei, eu não tenho ideias.

Educadora: Criança 5 tens alguma ideia?

Criança 5: Não.

Educadora: Não? Oh. E a criança 7 tem alguma ideia?

Criança 7: (abana a cabeça que não)

Educadora: Criança 6 o que é que o hipopótamo vai dizer à zebra? Eles estão num café. O que é que ele vai dizer?

Criança 6: Que vai comer.” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

Ao longo da atividade, a criança 7 mostra-se muito calada e quando a educadora pede para ela participar ela recusa.

“Educadora: Mas ele primeiro tem de dizer que não quer ir lanche, não é? Não é criança 7? O que é que ele vai dizer?

Criança 7: (abana a cabeça, porque não quer falar)” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

Após algum tempo, as crianças começaram a mostrar-se mais à vontade e a participar cada vez mais. A seu tempo, também, a criança 7 participou.

“Educadora: O que é que tu achas criança 7?

Criança 7: Quer dar beijinhos no menino.

Educadora: A zebra quer dar beijinhos no hipopótamo? Sim?

Criança 7: No menino.

Educadora: Qual menino? Não tem aqui nenhum menino.

Criança 8: No hipopótamo.” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

A educadora e as crianças acabam a história.

“Educadora: Boa! Agora vamos ver a nossa história. Qual é o título desta história? O nome da história?

Criança 8: Dar beijinhos.

Educadora: Boa, muito bem.” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

As crianças viram a história.

“Criança 5: (ri muito)

Criança 8: É engraçado!

Criança 7: Eles falam!

Educadora: Gostaram de fazer esta história?

Todos: Sim!

Criança 8: Eu gostei!

Criança 5: Também eu!

Educadora: Foi difícil?

Criança 5: Não.

Criança 6: Não.” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

História: “Café e dormir” – Go!Animate

Grupo 3:

- Criança 9;
- Criança 10;
- Criança 11;
- Criança 12;

A educadora e as crianças começaram por escolher o cenário para a história (Wildlife) e depois as personagens, mas a tarefa revelou-se difícil, porque as crianças queriam personagens diferentes.

“Educadora: Quais são as personagens que vocês querem?

Criança 11: Eu quero este!

Educadora: Mas pode ser este também. Pode ser este, este ou este. Qual é o que vocês querem?

Criança 9 e criança 12: Este!

Educadora: E tu criança 11?

Criança 11: Este!

Criança 10: E eu quero este!

Educadora: São todos diferentes! Como é que se faz? “Popoliana”? Então a Lúcia vai fazer “popoliana”. Popoliana, uma barquinha que vem da Espanha, quem vai ser és tu!

Educadora: Vai ser este!

Criança 12: Eu! Eu escolhi esse!

Educadora: Boa, tiveste sorte, calhou-te a ti. Quais são os bonequinhos que nós vamos pôr?” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

Depois, foi a vez de escolher se os animais iriam estar na selva ou no café e, mais uma vez, as crianças não concordaram umas com as outras.

“Educadora: Os animais vão estar na selva ou no café?

Criança 9: Na selva!

Criança 12 e criança 10: Café!

Educadora: E tu criança 11, o que achas?

Criança 11: Na selva.

Educadora: Então, tem duas selvas e dois cafés. Temos de desempatar. Como é que se faz? Quem é que quer na selva?

Criança 9: Eu!

Educadora: Quem quer no café?

Criança 10, criança 11 e criança 12: Eu!

Educadora: Então pronto, ganha o café.” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

Após a escolha do cenário, as crianças escolheram os animais: uma girafa e um elefante. Depois, a educadora deu início à atividade de criar os diálogos para a história.

“Educadora: E agora? O que é que eles vão falar? Como é que vai começar a história? Quem tem uma ideia põe o dedo no ar. Pensem primeiro.” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

Todas as crianças participaram com entusiasmo, deram várias ideias e cooperaram umas com as outras dando continuidade às conversas iniciadas pelas colegas.

No fim da atividade, as crianças viram o vídeo da sua história.

“Educadora: Agora vamos ver o vídeo.” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

As crianças viram o vídeo e tiveram várias reações divertidas.

“Criança 9: Isto é giro!

Criança 12: (ri-se)

Criança 10: Os animais falam!

Educadora: Gostaram de ver a história?

Todos: Sim!” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

História: “Café e quinta” – Go!Animate

Grupo 4:

- Criança 13;
- Criança 14;
- Criança 1;
- Criança 9;

A educadora e as crianças começaram por escolher qual o cenário para a história. As crianças decidiram que a história seria no café e que as personagens seriam um elefante e uma girafa.

A educadora começou a fazer perguntas para as crianças darem ideias.

“**Educadora:** Eles estão no café. O que é que o elefante vai dizer?”

Criança 13: Tu tens uns dentes bonitos.” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

Todas as crianças contribuíram de forma quase idêntica para as conversas entre as personagens e foram capazes de dar continuidade às ideias dadas umas pelas outras.

No fim, a educadora colocou o vídeo da história e as crianças riram ao ouvir os bonequinhos a falar.

“**Criança 14:** Eles falam!

Criança 13: Fui eu que disse aquilo! Eu disse!

Criança 9: Deixem ouvir!

Criança 1: Caladinhos!

Educadora: Gostaram da história?

Todos: Sim!

Educadora: Quem fez esta história?

Criança 1: Fomos nós!

Educadora: Foi fácil ou difícil?

Todos: Fácil!” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)



Foto nº 3 – Criação de histórias digitais



Foto nº 4 – Criação de histórias digitais

2.1.2. Análise dos dados obtidos nas notas de campo

As atividades foram realizadas com base nas diferentes técnicas de inventar histórias para crianças de Rodari e construídas em três diferentes programas, nomeadamente: Go!Animate, Windows Movie Maker e Animoto (Anexo 10).

Iremos analisar os dados obtidos com base em categorias que definimos após a análise e nos indicadores associados:

a) Dificuldade inicial em participar

No início, as crianças revelaram alguma dificuldade em começar a inventar as histórias, mas com a continuação e a prática conseguiram inventar e criar histórias originais.

“Educatora: O que é que o hipopótamo vai dizer?”

Criança 8: Eu não sei, eu não tenho ideias.

Educatora: Criança 5 tens alguma ideia?

Criança 5: Não.

Educatora: Não? Oh. E a criança 7 tem alguma ideia?

Criança 7: (abana a cabeça que não) (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

No início, as crianças não percebiam que o que tinham dito iria aparecer no computador:

“Criança 4: Está tudo dentro?”

Educatora: Sim, tudo o que vocês disseram está dentro. Vamos ouvir o que vocês disseram.” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

Resumindo, podemos dizer que as atividades correram bem, porque todas as crianças foram capazes de participar nas atividades.

b) Diálogo, conflito e conciliação

Com o decorrer da criação das histórias neste programa, as crianças aprenderam a selecionar as personagens e os cenários. Em alguns grupos houve discordância na seleção das personagens, mas através do diálogo, as crianças concordaram em escolher dois animais.

“Educadora: *Quais são as personagens que vocês querem?*

Criança 11: *Eu quero este!*

Educadora: *Mas pode ser este também. Pode ser este, este ou este. Qual é o que vocês querem?*

Criança 9 e criança 12: *Este!*

Educadora: *E tu criança 11?*

Criança 11: *Este!*

Criança 10: *E eu quero este!* (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

c) **Dúvidas e descobertas sobre os programas**

Durante as atividades, as crianças colocaram dúvidas relacionadas com o programa que estavam a usar. Por exemplo, uma das crianças perguntou se em vez de escolher duas personagens não poderia escolher três.

Criança 4: *Não dá três? Não dá três amigos Lúcia?*

Educadora: *Não, não pode. Só pode ter dois.”* (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Duas crianças, a criança 3 e a criança 1, estiveram sempre muito atentos ao que era feito no computador e aperceberam-se que havia caixas de diálogo e que quando falavam aparecia o tempo.

“Criança 1: *Durou 14 minutos só!*

Educadora: *14 segundos, muito bem! Tu viste?*

Criança 1: *Sim!”* (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Criança 3: *Agora está nos nove, quando chegar aos dez* (referindo-se ao número de diálogos).” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Outra criança perguntou se os diálogos que estavam a ser gravados poderiam ser ouvidos no seu computador em casa.

“Criança 13: *Lúcia a minha voz vai aparecer no computador do meu papá?*

Educadora: *Sim, a Lúcia vai pôr na internet e depois os papás podem ver no blogue.”* (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Durante a criação das histórias, as crianças, também, tiveram algumas “desilusões”, porque nem sempre o que elas pensavam que tinham feito ou escolhido acabava por estar correto.

“Criança 4: Oh, não estão num café!

Criança 3: Oh! Lúcia! (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

d) Opiniões sobre as atividades

Ao longo da criação destas histórias, as crianças responderam às perguntas:

“Gostam de ver as histórias no computador?”, “acham fácil ou difícil mexer neste jogo?”, “gostaram das histórias que vocês fizeram?”

“Criança 3: Eu gostei de fazer a história!

Criança 1: Sim! A nossa história é linda!” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

Educadora: Gostaram de fazer esta história?

Todos: Sim!

Criança 8: Eu gostei!

Criança 5: Também eu!

Educadora: Foi difícil?

Criança 5: Não.

Criança 6: Não.” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

“Criança 9: Isto é giro!

Criança 12: (ri-se)

Criança 10: Os animais falam!

Educadora: Gostaram de ver a história?

Todos: Sim!” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

Educadora: Gostaram da história?

Todos: Sim!

Educadora: Quem fez esta história?

Criança 1: Fomos nós!

Educadora: *Foi fácil ou difícil?*

Todos: *Fácil!*” (Registo áudio, 10 de fevereiro de 2014)

“Educadora: *Gostaram da história que vocês fizeram?*

Todos: *Sim!*

Criança 3: *Eu gostei muito Lúcia!*” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

“Educadora: *Gostaram de fazer esta história?*

Criança 9: *Sim! Eu gostei muito.*

Educadora: *Foi difícil?*

Criança 13: *O quê?*

Educadora: *Foi difícil fazer a história?*

Criança 13: *Não! Foi fácil.*” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

Criança 1: *Eu gostei desta história! Vou mostrar ao Rui e à Ana (aos pais).*”

(Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

“Educadora: *Vocês gostaram de fazer esta história?*

Todos: *Sim!*

Educadora: *Porquê?*

Criança 4: *Eu gostei de falar para o microfone!*

Criança 8: *Eu gostei de ouvir os bonequinhos a falar como eu.*” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

e) **Capacidade de selecionar cenários e atores**

Quando as crianças elaboraram as histórias no programa Windows Live Movie Maker, além de terem escolhido as imagens, também, selecionaram a cor das letras e a cor do fundo do vídeo.

“Educadora: *E de que cor é que vamos pôr as letras? O que é que vocês acham?*

Criança 1: *Eu sei qual é a cor, cor-de-rosa!*

Educadora: *Queres cor-de-rosa? Vocês querem cor-de-rosa?*

Todos: *Sim!*” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Algum tempo depois de terem realizado todas as atividades propostas, a educadora e as crianças dialogaram sobre tudo o que tinham feito.

A educadora fez várias perguntas sobre o que foi feito, como foi feito, sobre quem dava as ideias para as histórias, etc. As crianças responderam com entusiasmo e alegria ao lembrar o que tinham feito.

f) Construção das histórias

Inicialmente, a educadora perguntou como eram feitas as histórias.

“Educadora: Onde é que nós fizemos essas histórias? Foi no papel?”

Todos: Não!

Criança 8: No computador.

Educadora: Quando vocês faziam uma história com a vossa voz, o que é que nós usávamos para falar?

Criança 1: Microfone.” (Registo áudio, 22 de abril de 2014)

g) Invenção das histórias

Depois, perguntou quem é que inventou as histórias.

“Educadora: Quem é que inventava as histórias? Quem dava as ideias?”

Todos: Nós!

Criança 3: E quando nós escolhemos uma imagem, a Lúcia põe!” (Registo áudio, 22 de abril de 2014)

h) Histórias preferidas

Durante a conversa, as crianças disseram quais foram as histórias que gostaram mais de fazer.

“Educadora: Vocês lembram-se das histórias que fizemos? Quais foram as histórias que gostaram mais?”

Criança 1: *As histórias dos animais.*

Educadora: *Porquê?*

Criança 1: *Porque eu disse coisas.*

Educadora: *Tu disseste coisas em todas as histórias. Era porque tinha a tua voz?*

Criança 1: *Sim.*” (Registo áudio, 22 de abril de 2014)

i) A relação escola-família

Algumas crianças, também, referiram que gostariam de mostrar as histórias à família.

“Criança 4: *Ah! Que giro, vou mostrar à minha avó. Posso Lúcia?*

Educadora: *Sim, depois a Lúcia vai pôr na internet e vocês podem mostrar aos papás.*” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

“Educadora: *Depois vocês vão ver as histórias em casa com os papás?*

Criança 3: *Eu já vi em casa da avó.*

Educadora: *Viste em casa da avó? E quem é que viu contigo?*

Criança 3: *A prima Antónia, a Mónica e eu! A avó não podia.*

Educadora: *A avó não podia? E elas gostaram de ouvir a história?*

Criança 3: *Sim!* (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

“Educadora: *Vocês têm visto em casa com o papá e a mamã?*

Criança 3: *Eu vi na casa da minha avó!*

Criança 15: *A minha mãe vê Lúcia! A minha mãe vê!”* (Registo áudio, 10 de março de 2014)

“Educadora: *Os amigos ouviram e viram as histórias em casa com os pais?*

Criança 1: *Eu vi.*

Educadora: *O que é que tu viste?*

Criança 1: *Eu vi tudo!*

Educadora: *Com quem?*

Criança 1: Com o papá, a mamã e a Jéssica.” (Registo áudio, 22 de abril de 2014)

Uma das crianças disse que a mãe fez uma história, mas não referiu se fez a mãe fez com ela ou se a mãe fez sozinha.

“Educadora: Quem é que explicou ao papá e à mamã como é que se fazia as histórias?

Criança 9: Eu disse à mamã para fazer uma história e ela já sabe fazer uma história.

Educadora: E tu mostraste ao avô e à avó?

Criança 9: Sim.

Educadora: E o que é que o avô e a avó disseram?

Criança 9: Que a história era bonita!” (Registo áudio, 22 de abril de 2014)

Infelizmente, algumas das crianças, também, disseram que não viram as histórias em casa.

“Educadora: Criança 11, tu viste as histórias em casa?

Criança 11: Não.

Criança 5: Eu ainda não vi todos.

Educadora: E os que tu viste tu gostaste?

Criança 5: Sim.

Educadora: E com quem é que tu viste?

Criança 5: Com a mamã e o Guilherme.” (Registo áudio, 22 de abril de 2014)

3. A opinião dos pais sobre as histórias digitais (criadas pelas crianças)

Para percebermos o impacto que a estratégia de atividades na sala de aula teria na família, decidimos aplicar um questionário aos pais, que, já tinham sido avisados sobre o estudo e sobre o qual já tinham autorizado a participação dos filhos.

Decidimos aplicar um questionário aos pais para descobrirmos as suas opiniões sobre as atividades realizadas na sala de aula. Em algumas das questões solicitamos aos

pais a justificação das opções assumidas o que permitiu ter um maior aprofundamento sobre cada um dos temas.

Através do questionário queríamos saber se os pais consideram o envolvimento das crianças com as TIC importante, se as crianças partilham com eles o que fizeram na sala, se explicam como fazem as histórias digitais, se pedem para ir ao blogue ver as histórias. Também, queríamos descobrir se os pais gostam de ver as criações das crianças, se consideram o blogue uma boa fonte de divulgação e se consideram este tipo de projeto importante para a inclusão dos pais na aprendizagem dos filhos.

Neste grupo, o nosso objeto de estudo foi constituído por dezoito encarregados de educação, a quem entregamos os questionários, sendo que:

- Dezassete foram entregues e devolvidos;
- Um foi entregue e não devolvido.

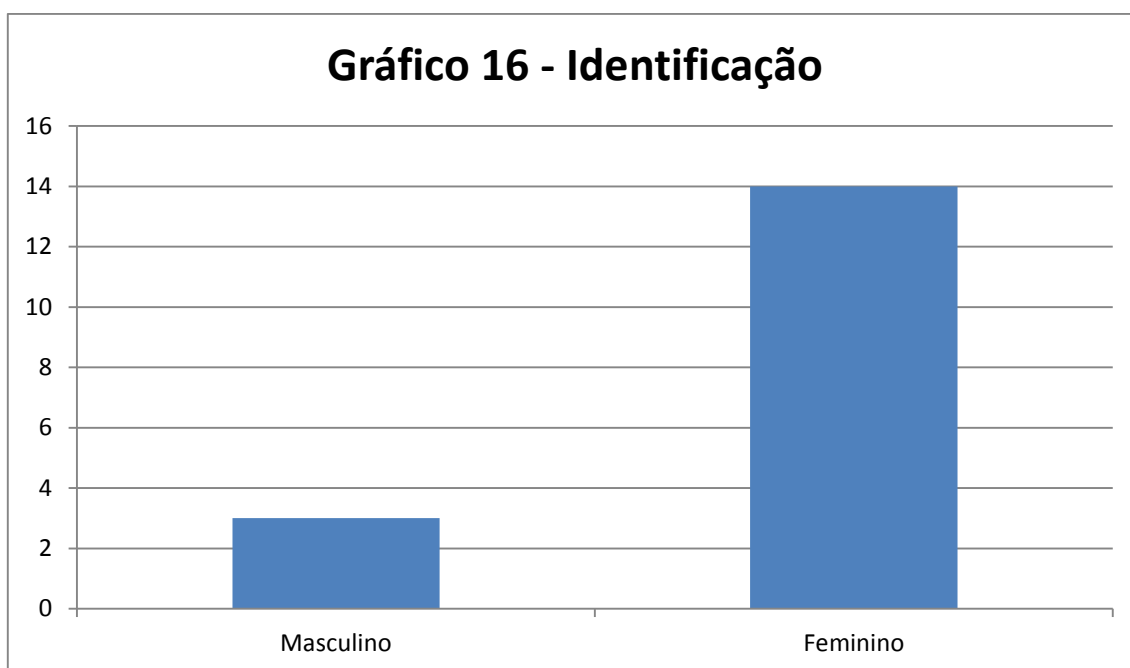


Gráfico 16 – Identificação

Ao observarmos o gráfico 16 podemos constatar que a nossa amostra é constituída por um número superior de elementos do sexo feminino. Sendo que foram inquiridas catorze pessoas do sexo feminino e três do sexo masculino. Isto indica que, de um modo geral, são as mães que mais materializam a relação da escola com a família e se assumem como encarregados de educação.

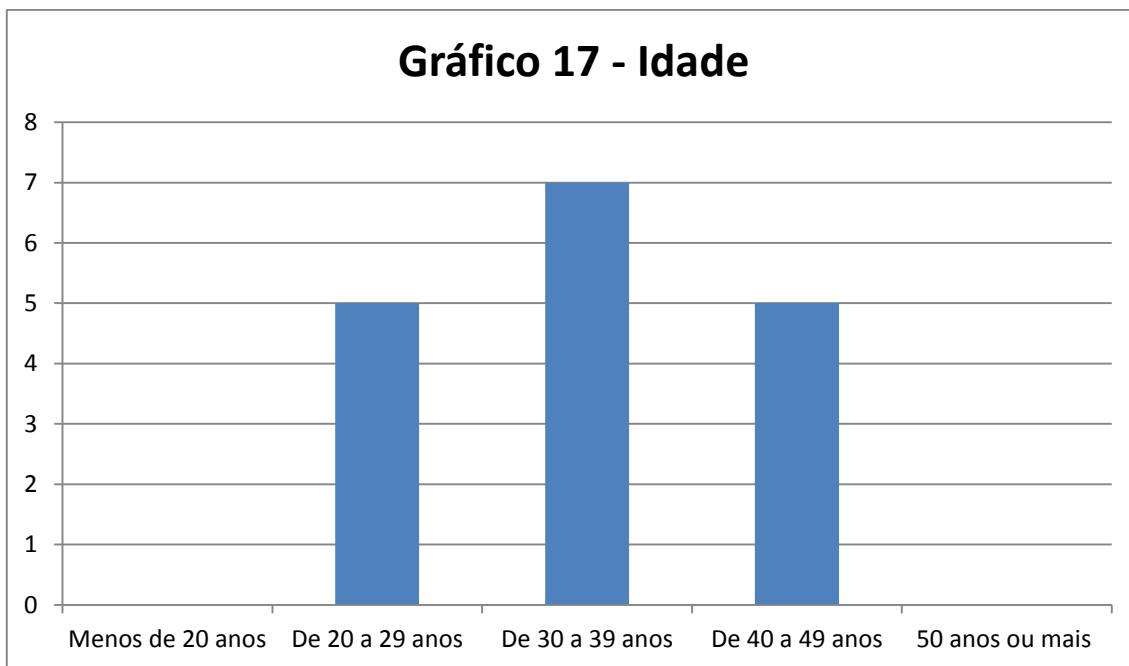


Gráfico 17 – Idade

Ao analisarmos o gráfico 17 verificamos que os pais são relativamente jovens, pois o número de inquiridos é, na sua maioria, constituído por pessoas com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos. Além disso, é formado por cinco pessoas com idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos e por cinco pessoas com idades entre os 40 e os 49 anos.

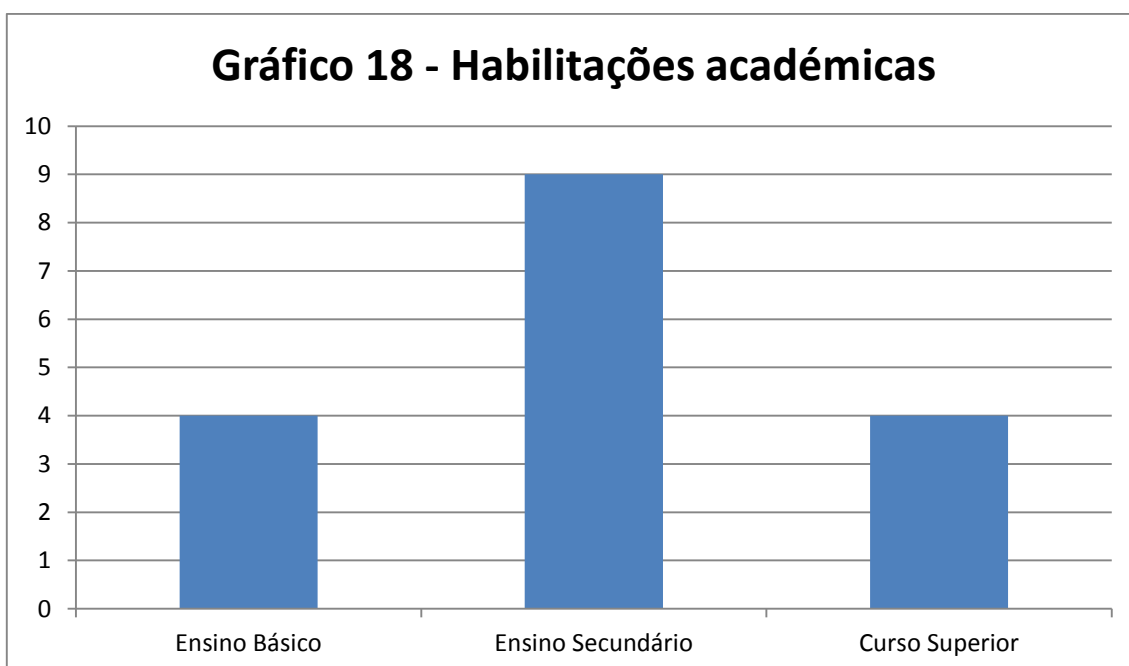


Gráfico 18 – Habilitações académicas

Com a observação do gráfico 18 verificamos que a maioria dos inqueridos possui o ensino secundário, quatro pessoas possuem o ensino básico e outras quatro um curso superior (licenciatura em Gestão, em Ensino Básico e Economia e bacharelato em Contabilidade).

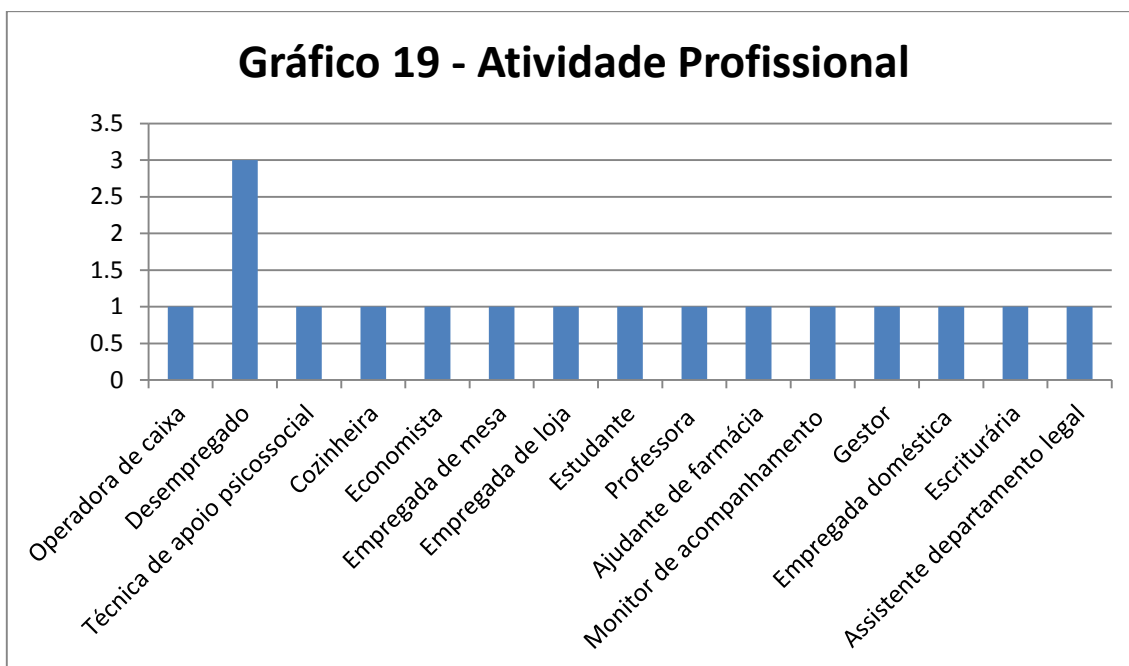


Gráfico 19 – Atividade profissional

Ao observarmos o gráfico 19 verificamos que existem três inquiridos, que estão desempregados. Uma inquirida é estudante e os restantes inqueridos possuem diferentes tipos de atividade profissional.

3.1 – O envolvimento das crianças com as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)

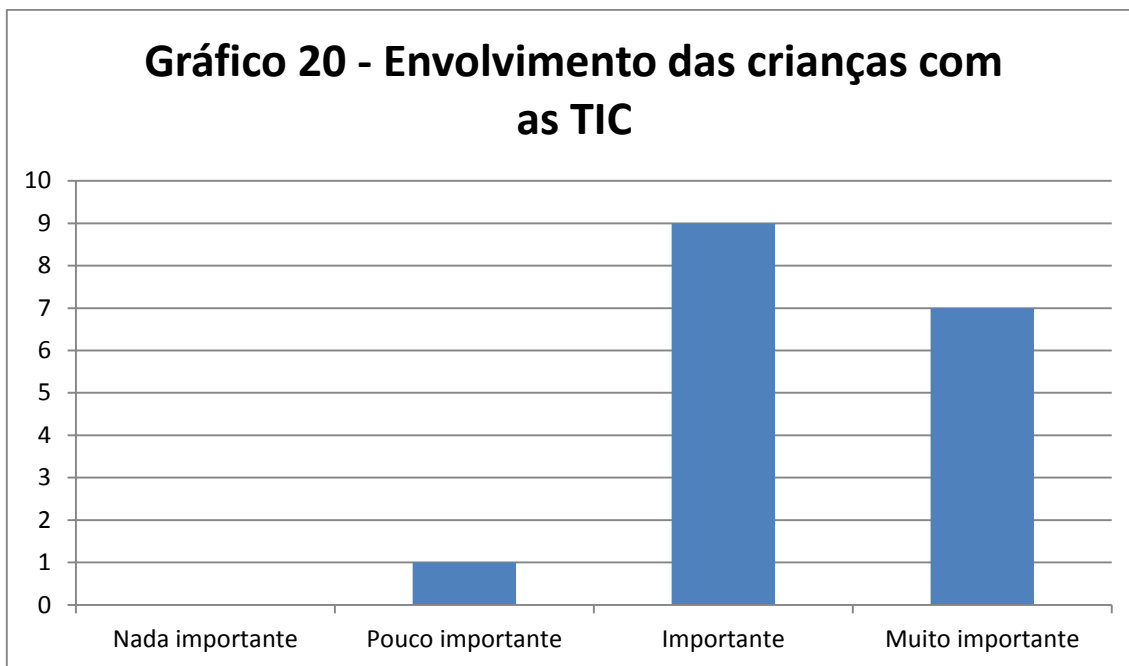


Gráfico 20 – Envolvimento das crianças com as TIC

Ao observarmos o Gráfico 20 constatamos que um dos inquiridos considera que o envolvimento das crianças com as TIC é pouco importante, nove consideram que é importante e sete consideram que é muito importante.

No questionário os inquiridos justificaram a sua escolha. A maioria dos pais concorda que o envolvimento das crianças com as TIC é importante, pois referiu-se às TIC como essenciais à vida moderna, à necessidade do acesso à informação, às TIC como instrumento de aprender melhor e como forma de desenvolver a capacidade criativa:

Categorias	Indicadores
TIC essências à vida	<p>- <i>“É importante, porque hoje em dia as tecnologias são essenciais no nosso dia-a-dia. Para muitos é uma importante ferramenta de trabalho. É, também, uma ferramenta de fácil acesso a conteúdos infantis.”</i> (Mãe 1)</p> <p>- <i>“Porque é essencial ao seu desenvolvimento e aprendem melhor como são as coisas.”</i> (Mãe 8)</p>
Acesso fácil à informação	<p>- <i>“É preciso para que aprendam de onde vem as informações do nosso dia-a-dia, as mais precisas. Acho indispensável, além do mais, o mundo gira à volta da tecnologia, em todas as vertentes.”</i></p>

	<p>(Mãe 2)</p> <p>- “Segundo os conhecimentos obtidos é uma área que quem utiliza a computação como um meio para produzir, transmitir, armazenar, aceder e usar diversas informações.” (Mãe 4)</p> <p>- “Porque vivemos num mundo em que a informação é cada vez mais importante e circula a uma velocidade rápida.” (Mãe 7)</p> <p>- “As TIC são ferramentas que nos permitem aceder a conteúdos de informação em tempo real e de forma extremamente rápida. São a forma mais rápida de tornar a informação global.” (Pai 13)</p> <p>- “Acho importante, pois as nossas crianças estão numa idade para começar a explorar o mundo informático e acho que as TIC são uma boa forma de começar.” (Mãe 14)</p>
<p>Aprender com as TIC</p>	<p>- “As TIC desempenham um papel importante no desenvolvimento da criança, pois despertam nas mesmas a curiosidade de aprender novas coisas, sendo assim fundamental o envolvimento desde cedo das crianças com as TIC, para assim se integrarem socialmente.” (Mãe 3)</p> <p>- “Porque as TIC estão presentes no mundo atual, em todo o tipo de circunstância. É um veículo facilitador, dinamizador da atividade educacional.” (Pai 6)</p> <p>- “Porque permite às crianças um desenvolvimento no seu aprendizado e informação com programas que ajudam a fazer desenhos como o caso do Paint e não só jogos.” (Pai 12)</p>
<p>Criatividade e inovação</p>	<p>- “Desenvolve a capacidade criativa das crianças perante as várias figuras / situações que lhes são apresentadas.” (Mãe 5)</p> <p>- “O envolvimento das crianças com as TIC prepara-as para uma visão externa global, tendo em conta que as TIC estão a revolucionar a forma como as organizações comunicam e estão a impulsionar a inovação e a produtividade e isso é positivo para as nossas crianças e sobretudo para o seu desenvolvimento.” (Mãe 9)</p>

Uma das mães considera o envolvimento das crianças com as TIC pouco importante e justificou-o da seguinte forma:

- *“Considero pouco importante, porque as crianças devem explorar ou criar as suas brincadeiras de um modo livre e sobretudo ligado à natureza.”* (Mãe 11)

3.2 – A participação dos pais no trabalho escolar dos filhos por solicitação destes

Esta atitude era percecionada na questão 2: “O(a) seu (sua) filho(a) conversa consigo sobre as histórias digitais criadas na escola e colocadas no blogue “As histórias das Ovelhinhas”?”

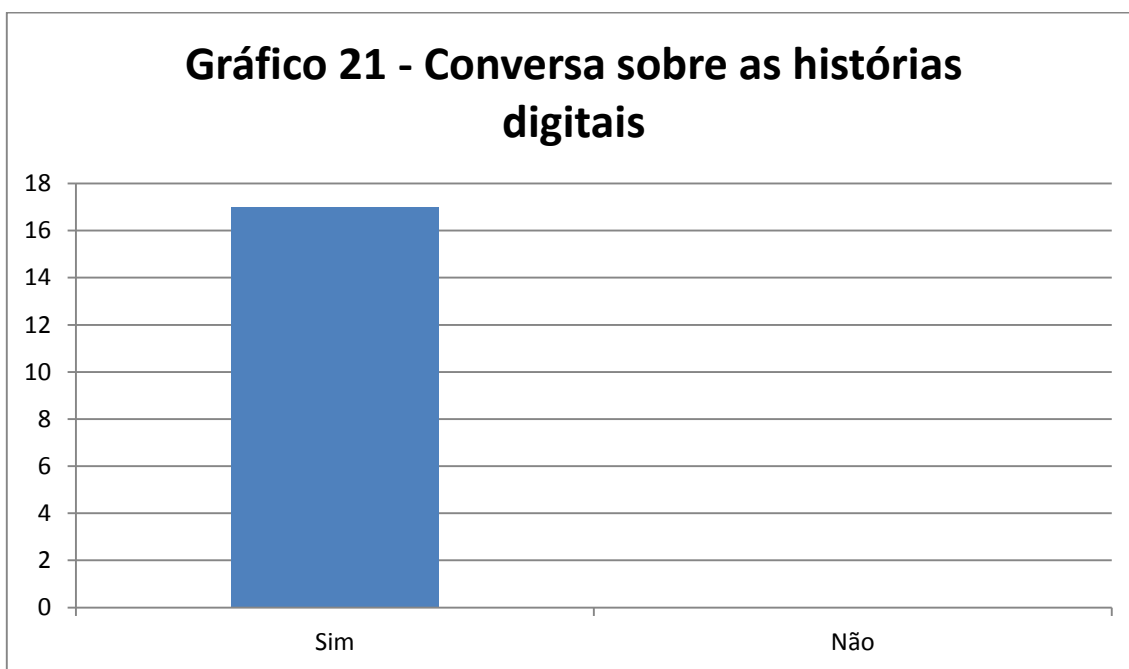


Gráfico 21 – Conversa sobre as histórias digitais

Ao analisarmos o Gráfico 21 comprovamos que todas as crianças conversam com os pais sobre as histórias digitais criadas na escola.

Questão 3 – O(a) seu (sua) filho(a) tenta explicar-lhe como é que a história foi feita?



Gráfico 22 – Explica como a história foi feita

Com a análise do Gráfico 22 constatamos que apenas dois inquiridos responderam que os seus filhos não tentam explicar-lhes como é que a história foi feita. Quinze inquiridos responderam que os filhos tentam explicar como é que a história foi feita.

Questão 4 – O(a) seu (sua) filho (a) é capaz de contar a história através da linguagem oral (sem ir ao blogue)?

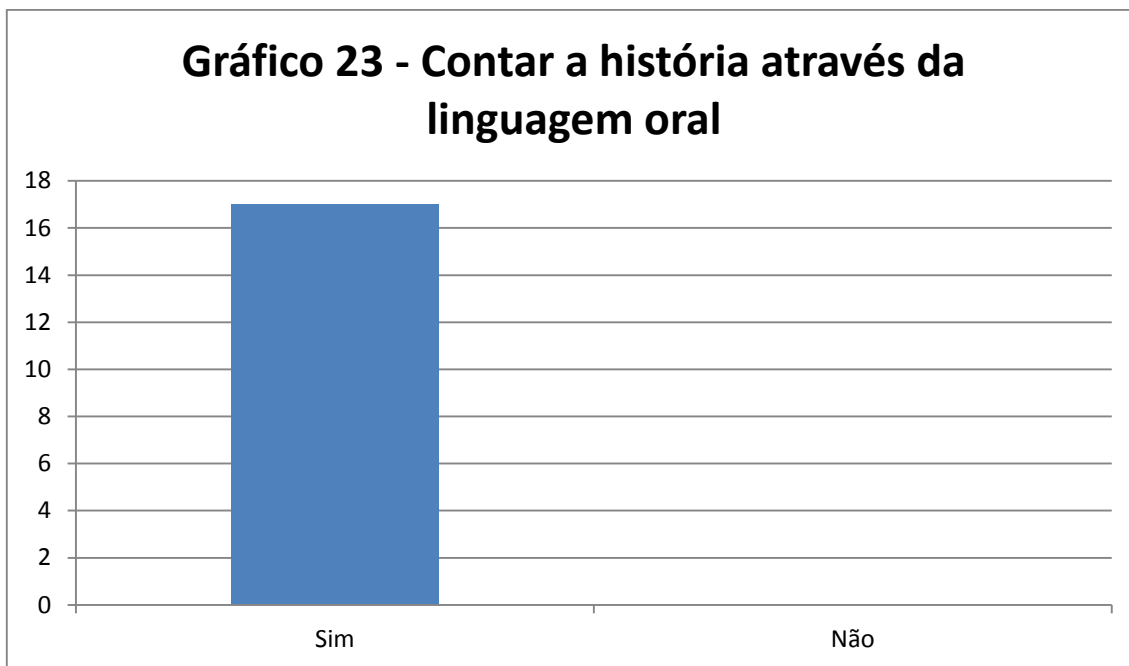


Gráfico 23 – Contar a história através da linguagem oral

Ao observarmos o Gráfico 23 concluímos que todos os inquiridos acham que os seus filhos são capazes de contar a história através da linguagem oral.

Questão 5 – O(a) seu (sua) filho(a) costuma pedir para ir ao blogue da sala para ver e mostrar as histórias criadas?

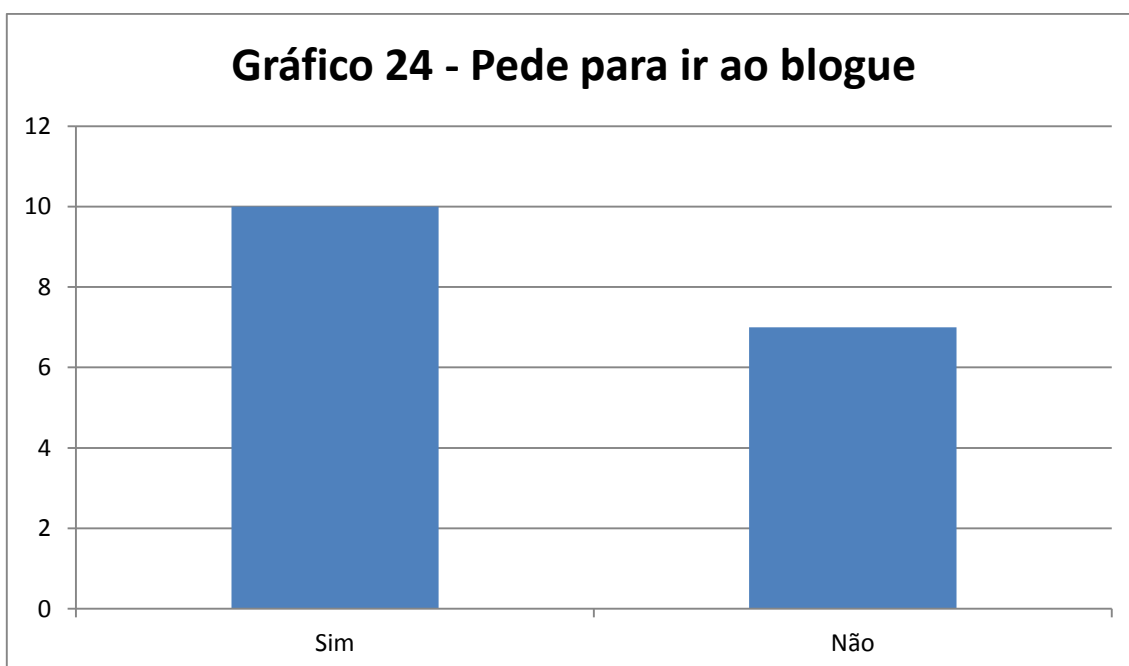


Gráfico 24 – Pede para ir ao blogue

Ao analisarmos o Gráfico 24 verificamos que dez dos inquiridos responderam que os seus filhos costumam pedir para ir ao blogue da sala, enquanto sete responderam que não. Como a maioria respondeu que sim, consideramos que significa que é importante para os filhos que os seus pais vejam os seus trabalhos.

Questão 6 – O(a) seu (sua) filho(a) pede-lhe para criar histórias com ele(a)?



Gráfico 25 – Criar histórias

Após observarmos o Gráfico 25 constatamos que dez inquiridos responderam que os seus filhos não pedem para criar histórias com os eles, enquanto sete inquiridos responderam que sim.

Questão 7 – Gosta de ver as criações feitas pelo(a) seu(a) filho(a)?



Gráfico 26 – Gosta de ver as criações

Ao observarmos o Gráfico 26 conferimos que todos os inquiridos gostam de ver as criações feitas pelos seus filhos.

Questão 8 – Acha que o blogue da sala é uma boa fonte de divulgação do trabalho realizado na sala?

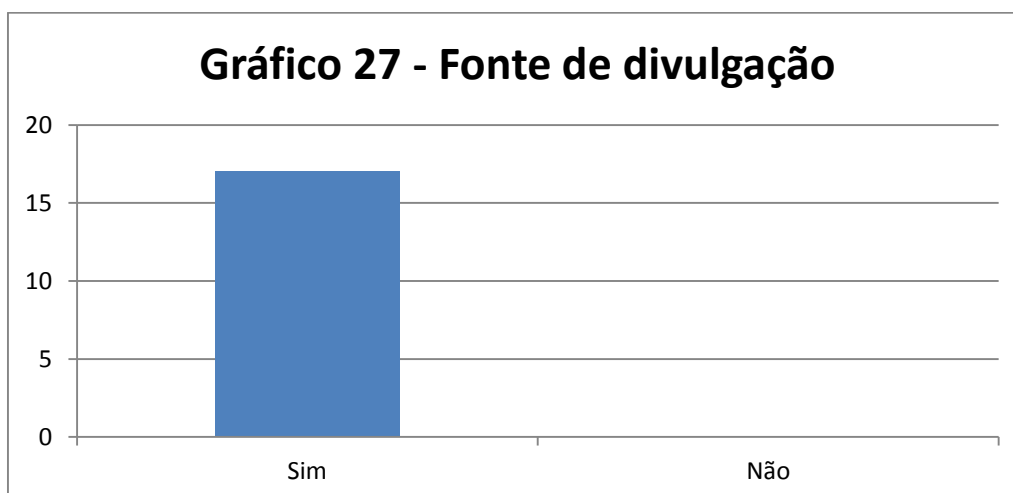


Gráfico 27 – Fonte de divulgação

Ao observarmos o Gráfico 27 verificamos que todos os inquiridos consideram que o blogue da sala é uma boa fonte de divulgação do trabalho ali realizado.

No questionário os inquiridos justificaram a sua escolha e responderam que:

Categorias	Indicadores
Revisão dos trabalhos	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Sim, porque é uma forma de ficarmos a conhecer melhor o trabalho dos nossos filhos em conjunto com os educadores. É uma forma da criança rever os seus trabalhos.”</i> (Mãe 1) - <i>“Sim, porque é uma boa forma de os pais ficarem a conhecer o trabalho criativo desenvolvido pelas crianças e, também, é uma forma das mesmas poderem rever o trabalho realizado nas aulas.”</i> (Mãe 3)
Observação do trabalho dos filhos	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Porque os pais têm acesso ao seu trabalho na escola e a ver o que foi feito.”</i> (Mãe 8) - <i>“Sim, porque através desta fonte podemos observar o trabalho das nossas crianças.”</i> (Mãe 11) - <i>“Sim, através dos blogues os pais podem ver as atividades desenvolvidas pelos filhos e compreender o que eles aprendem com a realização destes trabalhos.”</i> (Pai 12) - <i>“Sim, pois desta forma permite ter acesso, numa base regular, ao trabalho desenvolvido junto das crianças.”</i> (Pai 13) - <i>“É uma excelente forma de mostrar aos pais das crianças aquilo que é feito na sala de aula, de forma muito original aproximando os pais ao ambiente que se vive na sala de aula.”</i> (Mãe 5)
Divulgação do trabalho das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Claro que sim, é uma maneira de eles próprios divulgarem as suas histórias, é uma maneira de sentirem que estão a fazer algo de inovador e orgulham-se disso.”</i> (Mãe 2) - <i>“Permite dar a conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito do desenvolvimento do pensamento criativo da criança.”</i> (Pai 6) - <i>“Porque divulga os trabalhos desenvolvidos na sala.”</i> (Mãe 7) - <i>“O blogue é uma alternativa de divulgação muito boa, sobretudo é vantajoso quer para as nossas crianças, quer para os pais, porque</i>

	<p><i>permite desenvolver o lado criativo e imaginário dos nossos filhos e facultam o acesso aos pais do trabalho criado na sala e visualizá-lo em família, isso também deixa as crianças orgulhosas do seu trabalho.”</i> (Mãe 9)</p> <p>- <i>“Acho uma boa fonte de divulgação, sendo uma maneira dos pais terem acesso a algumas das atividades dos seus filhos.”</i> (Mãe 14)</p>
--	--

Questão 9 – Acha que as TIC são uma mais-valia na educação do(a) seu(a) filho(a)?

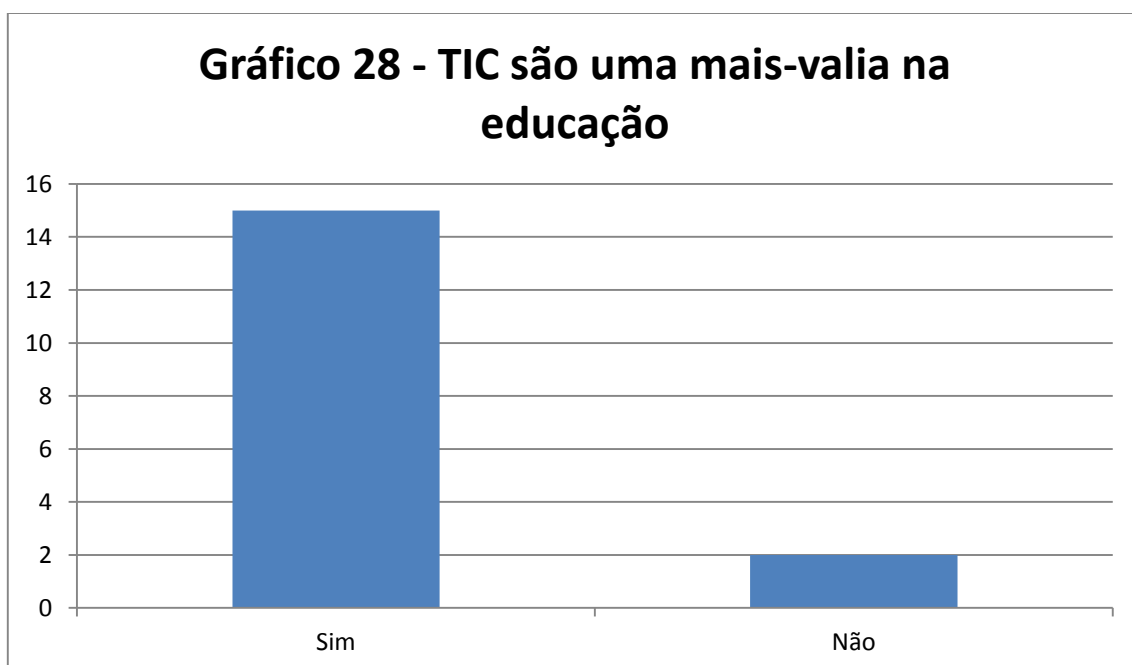


Gráfico 28 – TIC são uma mais-valia na educação

Ao observarmos o Gráfico 28 verificamos que quinze dos inquiridos acham que as TIC são uma mais-valia na educação dos seus filhos e que dois não concordam.

No questionário os inquiridos justificaram a sua escolha e os que consideraram que as TIC são uma mais-valia na educação responderam que:

Categorias	Indicadores
Fins educativos	- <i>“Sim, desde que sejam acompanhados por um adulto e que as utilizem para fins educativos e de diversão.”</i> (Mãe 1)

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“São um meio para tornar a educação mais atrativa e um processo formativo.”</i> (Mãe 4) - <i>“Porque as TIC estão presentes no mundo atual, em todo o tipo de circunstância. É um veículo facilitador, dinamizador da atividade educacional.”</i> (Pai 6) - <i>“Por causa das TIC eles sentem e aprendem a usar alguns programas para fazerem desenhos no computador, exemplo, o <i>Paint.</i>”</i> (Pai 12)
Inovação e desenvolvimento tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Acho que hoje em dia temos todos de aprender com as TIC, pois são o presente e o futuro.”</i> (Mãe 2) - <i>“Sim, porque contribuirá para que as crianças acompanhem o avanço e desenvolvimento das novas tecnologias.”</i> (Mãe 3) - <i>“Porque têm mais inovações e interesse e ensina o bem e o comportamento das pessoas.”</i> (Mãe 8) - <i>“Estar em contacto com as TIC é importante, porque deste modo estão a preparar-se para uma fácil comunicação de forma automática, que vai permitir a estruturação de informação, de forma mais simples, direta e compreensível. Tudo isto vai satisfazer as necessidades futuras das nossas crianças, até num ponto de vista empresarial será e já é indispensável os meios informáticos e quanto mais cedo forem desenvolvendo esta área de aplicação das TIC melhor, pois podem ser aplicadas nas mais variadas áreas de atividade humana.”</i> (Mãe 9)
Aquisição de informação	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Porque dá mais informação às crianças, no seu futuro e desenvolvimento da educação.”</i> (Mãe 7) - <i>“Sim, pois permite desenvolver o gosto pela informação e partilha da mesma.”</i> (Pai 13)
Valorização das capacidades das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Desenvolvem as capacidades criativas das crianças. Ajuda-as a aprender a improvisar aproveitando os recursos disponíveis da melhor forma possível.”</i> (Mãe 5)

	- <i>“São uma mais-valia, pois é uma maneira de os nossos filhos tomarem consciência que o trabalho que fazem é valorizado e boa parte da educação deles passa pela escola.” (Mãe 14)</i>
--	---

A mãe 11, uma vez mais, considera que as TIC não são uma mais-valia:

- *“Não, porque há outros recursos mais importantes para a educação e o desenvolvimento da criança. Dou mais importância, quando a criança aprende de um modo livre e espontâneo.”*

Questão 10 – Considera este tipo de projeto importante para a inclusão dos pais na aprendizagem dos filhos?

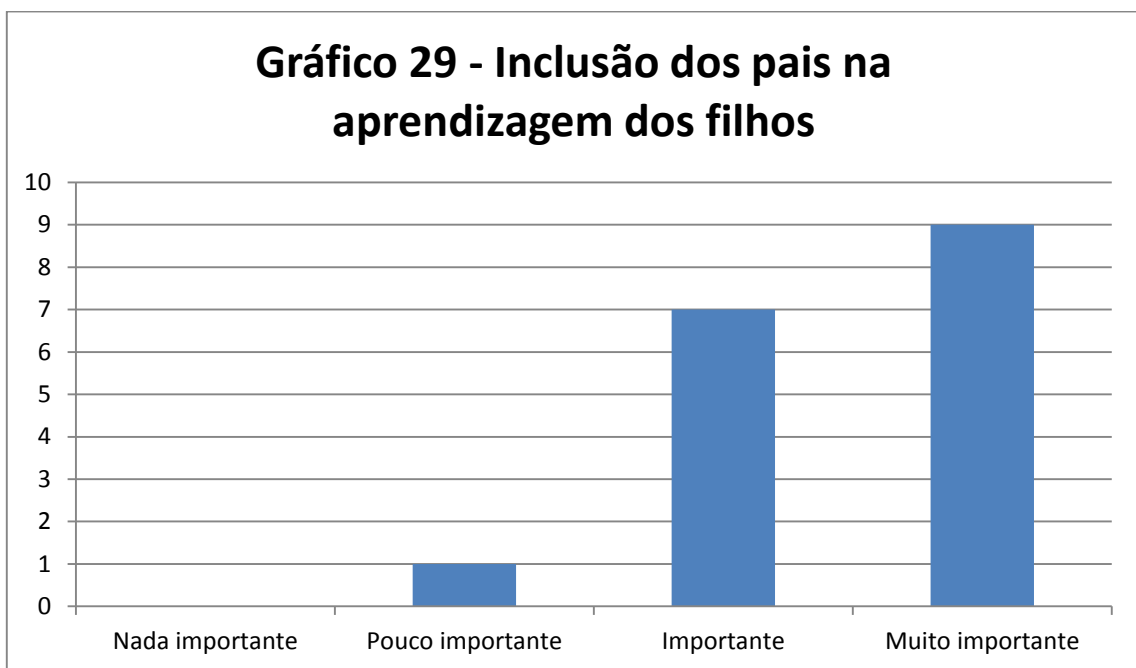


Gráfico 29 – Inclusão dos pais na aprendizagem dos filhos

Ao observarmos o Gráfico 29 concluímos que um inquirido considera que este tipo de projeto é pouco importante para a inclusão dos pais na aprendizagem dos filhos, sete consideraram importante e nove acham muito importante.

No questionário os inquiridos justificaram a sua escolha e os que consideraram que este tipo de projeto é importante ou muito importante responderam que:

Categorias	Indicadores
Ligação entre duas gerações	<p>- <i>“Digamos que é uma forma de comunicação. É uma forma de ponte entre duas gerações, é maneira de novas brincadeiras em casa, na escola e com os amigos. É uma maneira de interagirem com o mundo.”</i> (Mãe 2)</p> <p>- <i>“Considero muito importante, pois através da partilha das histórias que se encontram no blogue ocorre uma aproximação dos pais e das crianças tornando assim os pais mais participativos e incluídos nas dinâmicas de aprendizagem das crianças.”</i> (Mãe 3)</p> <p>- <i>“Envolvimento familiar.”</i> (Mãe 4)</p>
Forma de acompanhar os trabalhos das crianças	<p>- <i>“Sim, como os pais passam o dia no trabalho e não têm muito tempo para os acompanhar, é uma maneira de acompanhar ou ver os trabalhos feitos pelos seus filhos.”</i> (Mãe 1)</p> <p>- <i>“Faz com que os pais acompanhem o processo de aprendizagem dos filhos, alertando-os para a necessidade de estar informados por forma a valorizarem o seu crescimento educacional.”</i> (Pai 13)</p> <p>- <i>“Este tipo de projeto é importante, pois nem sempre os pais conseguem estar presentes (devido ao trabalho), assim sendo estes tipos de projetos são sempre uma mais-valia para os pais.”</i> (Mãe 14)</p>
Aproximação dos pais à escola	<p>- <i>“Aproxima os pais do ambiente da sala de aula envolvendo-os nas atividades desenvolvidas pelas crianças.”</i> (Mãe 5)</p> <p>- <i>“Sim, sem dúvida que é extremamente importante haver esta preocupação por parte dos pais, porque estarão a ajudá-los a perceber melhor o que é isto das TIC, ou seja, é importante desenvolver as capacidades técnicas e cognitivas dos nossos filhos e dar continuidade ao trabalho desenvolvido na escola fará com que seja mais completo e é uma forma de, também, participarmos nas atividades escolares dos nossos filhos. Este é um projeto muito enriquecedor e é um “investimento” educacional importante para as crianças e para o seu futuro, porque irão precisar destas bases, ou</i></p>

	<i>seja, desta iniciação e até a forma como está a ser feita, através do blogue “As histórias das Ovelhinhas” é bom para os cativar e começarem a ter interesse nesta atividade. As crianças gostam de mostrar o que fizeram e sentem-se felizes com o seu trabalho, por isso é sem dúvida uma mais-valia este tipo de projetos.” (Mãe 9)</i>
Saber o nível de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças	<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Permite aos pais perceberem o nível geral de aprendizagem que se vai atingindo na sala.” (Pai 6)</i> - <i>“Porque é uma forma de acompanharmos o desenvolvimento do trabalho realizado durante o ano letivo.” (Mãe 7)</i> - <i>“É muito importante, porque aprendem que podemos mudar e ser melhor uns para os outros.” (Mãe 8)</i> - <i>“Tendo em conta a evolução é importante que eles comecem a ter um contacto com as TIC e que aprendam a gostar, a escolher conteúdos que lhes possam ser úteis para o futuro.” (Pai 12)</i>

Nenhum pai justificou a sua resposta com uma opinião menos positiva sobre o projeto. Até a mãe 11, que nas suas respostas demonstrou não considerar as TIC importantes na educação da filha respondeu que este projeto:

- *“É importante, porque as crianças gostam de mostrar aos pais tudo o que fazem e conseguem fazer.”*

4. Reflexão da educadora

Antes de iniciar as atividades com as crianças, pedimos permissão à direção do Infantário e aos encarregados de educação, que concordaram com a realização desta investigação.

Apesar de se ter pedido permissão para iniciar o projeto, inicialmente, houve algumas dificuldades na implementação das atividades, porque apesar de haver um computador na sala de aula das Ovelhinhas, esse computador era muito antigo, não possuía entradas USB, era muito lento e bloqueava facilmente. De forma a podermos realizar as atividades, tivemos de levar um computador portátil pessoal para a sala e

tivemos de adquirir um router para podermos ter internet e acesso a dois dos programas utilizados.

Passados esses contratempos, demos início às atividades no programa Go!Animate. As crianças reagiram bem a esse programa, pois acharam “engraçado” o facto de os animais mexerem a boca, quando falavam. Nas primeiras atividades, as crianças deram as suas ideias e escrevemos os diálogos nas caixas. Após algumas atividades, as crianças começaram a gravar as suas próprias vozes para o computador. Esse momento foi muito importante, porque não só cativou mais as crianças como, também, ajudou as mais tímidas a ultrapassar um pouco da sua timidez.

Quando as crianças começaram as atividades no programa Windows Live Movie Maker notaram algumas diferenças em relação ao programa anterior. As crianças gostaram de escolher as várias imagens, de seleccionar as cores do texto, etc, mas depois ficaram surpresas por as imagens não “falarem” como as personagens do Go!Animate. Apesar disso, gostaram de criar as histórias e de poderem escolher cenários, personagens, etc.

Quando as crianças começaram a trabalhar no programa Animoto apanharam uma desilusão, porque na primeira atividade não puderam escolher muitas imagens, nem dizer muita coisa, porque o que diziam não cabia nas caixas de texto. Depois dessa experiência menos positiva, pagamos para poder usar mais minutos de vídeo nesse programa e nas restantes atividades as crianças mostraram-se mais interessadas e entusiasmadas por criar novas histórias.

Este projeto teve um impacto positivo na aprendizagem e nas atitudes das crianças, por várias razões, nomeadamente:

- As crianças aprenderam a pensar por si próprias (desenvolveram a imaginação e a criatividade);
- As crianças ajudaram-se umas às outras (quando uma criança tinha dificuldade em continuar uma ideia, as outras ajudavam-na; quando uma criança tinha vergonha em falar para o microfone, as outras incentivavam-na a continuar, etc.);
- Aprenderam a trabalhar em equipa e a cooperar (inicialmente, as crianças mais extrovertidas queriam inventar a história toda sem ajuda, depois aprenderam a dar a vez aos restantes colegas);
- Adquiriram novas competências TIC (aprenderam a seleccionar cenários, imagens, personagens, tipos de letra e cor, etc.; aprenderam que existem caixas

de texto para escrever, que para poderem gravar a voz tinham de usar o microfone, etc.).

Em relação aos encarregados de educação, deparamo-nos com pais que se mostraram interessados e que falavam, regularmente, sobre o que viam no blogue e sobre o que era feito na sala com as crianças e alguns pais que, infelizmente, não se pronunciaram sobre o assunto.

Resumindo, tendo em conta os dados concluímos que as atividades correram de forma positiva, pois as crianças foram capazes de criar histórias com base nos vários modos de inventar histórias de Rodari e através dos três programas propostos, nomeadamente: Go!Animate, Windows Live Movie Maker e Animoto.

Capítulo V – Conclusões

Antes de iniciarmos o nosso projeto de investigação realizamos um questionário, inicial, às crianças através do qual obtivemos algumas respostas sobre a visão dos nossos alunos sobre as TIC.

Descobrimos, que a maioria das crianças (dezasseis) tem computador, porém duas não têm. Em relação à internet catorze crianças disseram que possuem internet e quatro disseram que não. Porém, todas acedem à internet, sendo que catorze crianças acedem à internet em casa e quatro acedem fora de casa.

A maioria das crianças utiliza o computador para jogar, mas algumas, também, utilizam o computador para ir ao Skype (falar com os pais emigrados), para ir ao Facebook, para ver vídeos e para ouvir música.

Em relação à utilização do computador, dez crianças disseram que usam o computador muitas vezes e seis responderam que usam-no poucas vezes. Sete crianças disseram que usam o computador e navegam sozinhas na internet enquanto e oito assumiram ter apoio parental. Uma criança assumiu ter dificuldade no uso do computador e da internet e catorze disseram, que acham fácil usá-lo. Concluindo, doze crianças disseram que têm muita experiência no uso do computador e da internet e apenas três disseram que possuíam pouca experiência.

Para podermos obter respostas ao nosso problema de investigação: “*Qual o impacto das histórias digitais na motivação e na aprendizagem dos alunos do pré-escolar?*” demos início às atividades com as crianças.

Através das atividades, das notas de campo e das gravações áudio fomos capazes de obter respostas às subquestões colocadas no início da nossa investigação.

Recordamos uma das subquestões:

- De que modo as TIC contribuem para a criação de histórias com crianças do pré-escolar? (Como é que as crianças reagem ao ver histórias digitais no computador; as crianças são capazes de inventar histórias digitais com ajuda das TIC; que competências as TIC podem ajudar a promover nas crianças).

Os resultados obtidos foram, na sua maioria, positivos, pois todas as crianças foram capazes de participar nas atividades propostas e de criar histórias digitais. Em diversas ocasiões disseram que estavam a gostar de realizar as histórias, que gostaram das atividades e que era fácil criar as histórias. Sempre que viram as suas histórias e as

histórias dos amigos disseram que gostaram muito e mostraram muito entusiasmo e alegria, pois começaram sempre a sorrir.

As crianças desenvolveram competências ao nível da socialização (as crianças mais extrovertidas aprenderam a esperar pela sua vez e, também, incentivaram as mais tímidas a participar), da linguagem (as crianças tiveram, várias, oportunidades de falar, de expressar as suas ideias e opiniões e, basicamente, de contar a história através da linguagem oral) da atenção e concentração (as crianças estiveram atentas às diversas formas de inventar histórias que foram propostas e, também, tiveram de ter atenção ao que era dito pelo colega anterior para poderem continuar a história) e da imaginação (as crianças tiveram liberdade total de inventar o que acontecia nas histórias o que as levou a utilizar a sua imaginação).

Além disso, adquiriram competências TIC, pois aprenderam como funcionavam os programas utilizados para criar as histórias (aprenderam a selecionar cenários, personagens e imagens; compreenderam que só podiam falar para o microfone, quando a bola vermelha aparecesse; compreenderam que, às vezes, as histórias demoravam a gravar, porque estavam a processar; descobriram que quando as caixas de diálogo gravavam apareciam os segundos; aprenderam que nem sempre as escolhas feitas resultaram no que era esperado pois, às vezes, as histórias apareceram com personagens ou cenários que não tinham sido escolhidos; aprenderam a selecionar a cor das letras e do fundo das imagens).

As crianças compreenderam, facilmente, como é que os três programas funcionavam e estiveram sempre atentas ao que acontecia no ecrã do computador, quer fazendo comentários, quer colocando perguntas.

Os diferentes modos de inventar histórias de Rodari foram uma forma de ajudar as crianças a inventarem as suas próprias histórias. Através das estratégias de Rodari e dos programas utilizados, as crianças puderam usar a imaginação e criar as suas próprias aventuras.

Em relação à subquestão relacionada, diretamente, com os encarregados de educação, nomeadamente:

- *Como é que o uso das TIC, na escola, promove a inclusão dos pais na aprendizagem dos filhos?* (as crianças conversam, sobre as histórias realizadas na escola, com os pais; os pais consultam o blogue que contém as histórias

digitais realizadas pelas crianças; como é que os pais / encarregados de educação veem a implementação das TIC na educação dos filhos).

Com esta investigação fomos capazes de encontrar respostas às questões de investigação, pois conseguimos que as crianças construíssem histórias digitais e fomos capazes de incluir os pais na aprendizagem dos filhos.

Em relação aos encarregados de educação, a maioria, considerou que o envolvimento das crianças com as TIC é importante. Responderam que hoje em dia, as TIC são essenciais porque, dão fácil acesso a conteúdos infantis, levam as crianças a aprender coisas novas, ajudam na socialização e desenvolvem a capacidade criativa das crianças. Por outro lado, um dos encarregados de educação respondeu, que considera o envolvimento das crianças com as TIC pouco importante porque, na sua opinião, as crianças devem explorar ou criar as suas brincadeiras de um modo livre e sobretudo ligado à natureza.

Todos os encarregados de educação afirmaram, que as crianças conversaram com eles sobre as histórias digitais criadas na sala de aula. A maioria dos pais, também, disse que os filhos explicaram como é que as histórias foram feitas e que contaram as histórias através da linguagem oral (sem ir ao blogue).

A maioria dos pais (dez) afirmou que os filhos costumam pedir para ir ao blogue da sala ver as histórias, porém a maioria das crianças (dez) não pediu para criar histórias com os pais.

Todos os pais disseram, que gostaram de ver as criações realizadas pelos filhos e concordaram que o blogue da sala é uma boa fonte de divulgação do trabalho realizado na sala, porque é uma forma de: ficarem a conhecer melhor o trabalho dos filhos; da criança rever os seus trabalhos; das crianças sentirem que estão a fazer algo de inovador; aproximar os pais ao ambiente que se vive na sala de aula e permite dar a conhecer o pensamento criativo da criança.

Apesar da maioria dos pais achar que as TIC são uma mais-valia na educação dos seus filhos, dois pais não concordaram e são da opinião de que existem outros recursos mais importantes para a educação e o desenvolvimento da criança. Afirmaram, que consideram que é melhor, quando a criança aprende de um modo livre e espontâneo.

Como resultado da nossa investigação, concluímos que as crianças aprenderam de um modo livre e espontâneo, porque apesar de ter sido a educadora a planificar e a

organizar as atividades, as crianças escolheram o que desejavam fazer, ou seja, foram elas que selecionaram os cenários e as personagens, criaram diálogos e inventaram as suas próprias histórias. Através da criação das histórias digitais puderam partilhar os seus pensamentos e emoções, cooperar com os colegas e desenvolver a criatividade, a imaginação e o raciocínio.

A maioria dos pais (quinze) considerou que as TIC são uma mais-valia na educação dos filhos, desde que eles sejam acompanhados por um adulto e utilizem as TIC para fins educativos e de diversão. Também, acham que as TIC são um meio para tornar a educação mais atrativa e que desenvolvem as capacidades criativas das crianças. Além disso, são da opinião de que as TIC dão mais informação às crianças, mas que, também, as ajuda a desenvolver o gosto pela partilha.

Nove dos pais considerou que este tipo de projeto é muito importante e sete que é importante para a inclusão dos pais na aprendizagem dos filhos, pois é uma forma de os pais acompanharem o que é feito na escola, de se aproximarem dos filhos (disseram que é uma ponte entre duas gerações) e de perceberem o nível geral de aprendizagem que se vai atingindo na sala. Disseram, também, que este projeto permitiu aos pais serem mais participativos e sentirem-se mais incluídos nas dinâmicas de aprendizagem das crianças, pois as crianças puderam mostrar aos pais o que fizeram na escola. Acham, que as crianças gostaram de mostrar o que fizeram e sentiram-se felizes com o seu trabalho.

Verificamos na investigação que, apesar de nem todas as crianças terem acesso a um computador em casa ou de não terem muita experiência em usá-lo, todas foram capazes de usar o computador e a internet e de participar nas atividades sem grandes dificuldades. No fim do projeto todas as crianças mostraram igualdade de conhecimentos dos programas e mais vontade em participar nas atividades e em trabalhar em equipa com os colegas da sala.

Através deste projeto de investigação conseguimos, também, ir de encontro aos objetivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar, pois promovemos o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentamos a inserção da criança em vários grupos, desenvolvemos a expressão e a comunicação, despertamos a curiosidade e a imaginação e incentivamos a participação das famílias no processo educativo.

Limitações e sugestões de novas investigações

Consideramos que não tivemos muitas dificuldades, nem limitações no nosso estudo, mas deparamo-nos com alguns obstáculos. A sala de aula tinha apenas um computador muito antigo, sem entradas USB, com um Windows desatualizado e sem ligação à internet. Porém, resolvemos o problema levando um computador portátil e comprando um router, que deu-nos acesso à internet.

Durante as atividades deparamo-nos com uma limitação referente ao programa Stupeflix, ou seja, não pudemos usá-lo, porque teríamos de pagar para poder fazer o download das histórias. Resolvemos mudar de programa e usar o Windows Live Movie Maker. Mais tarde, nas últimas atividades, deparamo-nos com um problema semelhante. O programa Animoto permitia criar histórias, porém apenas histórias muito curtas. Então, decidimos comprar um pacote, que possibilitava a criação de histórias maiores.

Como propostas de investigações futuras sugeríamos que fossem efetuadas atividades de criação de histórias digitais em todas as salas de pré-escolar (com crianças dos 3 aos 6 anos) da nossa escola ou então em várias salas de diferentes escolas.

Na nossa opinião seria, também, de grande interesse que fossem realizados estudos sobre a criação de histórias digitais com crianças com necessidades educativas especiais pois, normalmente, através das TIC as crianças com deficiência conseguem demonstrar algumas das suas capacidades.

Outra sugestão, do nosso agrado, seria explorar o uso de tablets, de forma, a que as crianças pudessem trabalhar individualmente ou em pares na criação de histórias digitais.

Bibliografia

American Psychological Association. (2012). *APA Style*. Retrived 20 julho 2012, from <<http://www.apastyle.org/>>.

Animoto (2014). *Animoto*. Recuperado em 2014, agosto 14, de <http://animoto.com/#examples>>.

Azevedo, M. (2008). *Teses relatórios e trabalhos escolares – sugestões para a estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: António Bento.

Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Calaméo (2014). *Calaméo*. Recuperado em 2014, julho 13, de <<http://pt.calameo.com/>>.

Correia, A. & Mesquita, A. (2013). *Mestrados e Doutoramentos – Estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência*. Porto: Vida Económica – Editorial, SA.

Educação, I. (2012). *Orientações básicas para elaborar Referências Bibliográficas*. Recuperado em 2014, agosto 14, de <<http://www.ie.ulisboa.pt/pls/portal/docs/1/394817.PDF>>.

Educação, M. (1997). *Educação Pré-Escolar - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Educação, M. (1997). *Legislação – Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Educação, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Educação, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Recuperado em 2014, julho 13, de <<http://www.dgidec.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=24>>.

Educação, M. (2012). *Educação Pré-Escolar / Tecnologias de Informação e Comunicação*. Recuperado em 2013, junho 12, de <<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=44&level=1>>.

Formosinho, J. (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

Freixo, M. (2011). *Metodologia científica fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Figueiredo, M. (2003). *As histórias e o desenvolvimento das competências linguísticas na educação pré-escolar*. Lisboa: Bola de Neve.

Figueiredo, M. (2003). *Projecto Curricular no Jardim de Infância – uma proposta*. Lisboa: Manuel Alves Ribeiro Figueiredo.

GCompris. (2012). *O que é o GCompris*. Recuperado em 2013, junho 15, de <<http://gcompris.net/-pt-br->>.

GoAnimate (2014). *GoAnimate*. Recuperado em 2014, agosto 14, de <<http://goanimate.com/>>.

Issuu (2014). *Issuu*. Recuperado em 2014, agosto 14, de <<http://issuu.com/>>.

Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lagarto, J. & Andrade, A. (2010). *A escola XXI aprender com TIC sínteses de dissertações do Mestrado de Informática Educacional*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2012). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Martins, L. (2010). *Análise de dados em investigação qualitativa em educação*. Recuperado em 2013, junho 15, de <<http://cill.blogs.ua.sapo.pt/12779.html>>.

Microsoft (2014). *Movie Maker*. Recuperado em 2014, julho 13, de <<http://windows.microsoft.com/pt-pt/windows-live/movie-maker#t1=overview>>.

Microsoft (2014). *Paint*. Recuperado em 2014, agosto 14, de <<http://windows.microsoft.com/pt-pt/windows7/products/features/paint>>.

Microsoft (2014). *Photo Story 3 da Microsoft para Windows XP*. Recuperado em 2014, julho 13, de <<http://www.microsoft.com/pt-pt/download/details.aspx?id=11132>>.

Microsoft (2014). *Power Point*. Recuperado em 2014, julho 13, de <<http://office.microsoft.com/pt-pt/powerpoint/>>.

My-Tech-Wiki (2013). *Storybird*. Recuperado em 2013, maio 14, de <<http://my-tech-wiki.wikispaces.com/Storybird>>.

Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (2004). *Investigação em Educação abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora, Lda.

Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Peterson, R. & Felton-Collins, V. (1986). *Manual de Piaget para professores e pais – crianças na idade da descoberta – a fase pré-escolar até ao 3º ano*. Lisboa: Instituto Piaget.

Repórteres SL (sem data). *Calaméo*. Recuperado em 2013, maio 14, de <<http://reporteressl.wordpress.com/biblioteca/a-web-2-0/calameo/>>.

Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia – introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Editorial Caminho.

Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Recuperado em 2013, outubro 08, de <http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf>.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 3º Volume – música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Storybird (2014). *Storybird*. Recuperado em 2014, agosto 14, de <<http://storybird.com/>>.

Stupeflix (2014). *Stupeflix*. Recuperado em 2014, agosto 14, de <<https://studio.stupeflix.com/en/>>.

Squidoo (2013). *Stupeflix Video Maker*. Recuperado em 2013, maio 14, de <<http://www.squidoo.com/stupeflix-video>>.

Wikipédia (2013). *Animoto*. Recuperado em 2013, maio 14, de <<http://en.wikipedia.org/wiki/Animoto>>.

Wikipédia (2013). *Blog*. Recuperado em 2013, maio 14, de <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Blog>>.

Wikipédia (2013). *GoAnimate*. Recuperado em 2013, maio 14, de <<http://en.wikipedia.org/wiki/GoAnimate>>.

Wikipédia (2013). *Issuu*. Recuperado em 2013, maio 14, de <<http://en.wikipedia.org/wiki/Issuu>>.

Wikipédia (2013). *Microsoft Vídeos*. Recuperado em 2013, maio 14, de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Videos>.

Wikipédia (2013). *Microsoft Paint*. Recuperado em 2013, maio 01, de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Paint>.

Wikipédia (2013). *Microsoft PowerPoint*. Recuperado em 2013, maio 01, de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_PowerPoint>.

Wikipédia (2013). *Photo Story*. Recuperado em 2013, maio 14, de <http://en.wikipedia.org/wiki/Photo_Story>.

Imagens:

Áudios, B.. (2010). *Nº 18 áudio teatro infantil: branca de neve*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://bezerravideoseaudios.blogspot.pt/2010/11/n18-audio-teatro-infantil-branca-de.html>>.

Blog, B. (2010). *O Rei Leão – O desenho que marcou uma geração*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://gublack.wordpress.com/2010/02/08/o-rei-leao-o-desenho-que-marcou-uma-geracao/>>.

Brockschmidt, K. (2013). *Children's illustration*. Recuperado em 2013, novembro 12, de <http://www.kevscartoons.com/illo_child_3LittlePigs.php>.

Castro, L.. *Conheça as personagens de “Carros 2” Faisca McQueen*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://entretenimento.pt.msn.com/cinema/gallery.aspx?cp-documentid=158346435&page=1>>.

Chádebergamota (2013). *Brasil: o país onde o normal é tratado como aberração*. Recuperado em 2014, março 12, de < <http://chadebergamota.com.br/2013/07/16/brasil-o-pais-onde-o-normal-e-tratado-como-aberracao/>>.

Colorir, P. (2011). *Aladino – Aladdin – Disney*. Recuperado em 2014, março 12, de < <http://paracolorir.blogs.sapo.pt/3814.html>>.

Diário, A. (2011). *Em VR Stº. António: os bichos no conto popular português*. Recuperado em 2014, março 12, de < <https://algarvepressdiario.wordpress.com/page/367/>>.

Digital, D. (2011). *Disney Cinemagic estreia «Carros» hoje às 21h00*. Recuperado em 2014, março 12, de < http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?id_news=505740>.

Diniz, R. (2012). *Especial – 20 anos Aladdin*. Recuperado em 2014, março 12, de < <http://www.tagsdisney.com.br/2012/11/especial-20-anos-aladdin.html>>

Disney, D. (2012). *Snow at Christmas*. Recuperado em 2013, novembro 12, de <<http://decidedlydisney.blogspot.pt/2012/12/snow-at-christmas.html>>.

Disney Villains, The top 30 (2009). *The Top 30 Villains of the Walt Disney Studios*. Recuperado em 2013, novembro 12, de <<http://thetop30disneyvillains.blogspot.pt/>>.

Disney, M. (2008). *História Pequena Sereia*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://dollsgina.blogspot.pt/p/historia-pequena-sereia.html>>.

Doce, J. (2013). *No Reino do Carnaval*. Recuperado em 2014, março 12, de < <http://jardimdealgodaodoce.blogspot.pt/2013/01/no-reino-do-carnaval.html>>.

Fim, F. (2011). *Fábula espírita: o cisne que virou patinho feio*. Recuperado em 2014, março 12, de < <http://waniafacure.blogspot.pt/2011/05/fabula-espirita-o-cisne-que-virou.html>>.

Fnac (2014). *Puzzle Histórias Tradicionais – Capuchinho Vermelho*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://www.fnac.pt/Puzzle-Historias-Tradicionais-Capuchinho-Vermelho-Jogos-de-Faz-de-conta-Outros-Jogos-de-Faz-de-Conta/a549579>>.

Fnac (2014). *Puzzle Histórias Tradicionais – Patinho Feio*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://www.fnac.pt/Puzzle-Historias-Tradicionais-Patinho-Feio-Jogos-de-Faz-de-conta-Outros-Jogos-de-Faz-de-Conta/a549580>>.

Gabriella, B. (sem data). *Os três porquinhos*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://ig.bezerra.zip.net/>>

Helena, M. (2011). *Especial Dia dos Namorados- Casais Famosos*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://consultoriodeastrologia.blogs.sapo.pt/tag/cinderela>>.

Hungria, C. (2012). *Louboutin prepara sapato para homenagear a personagem Cinderela. Cinderela e sua fada madrinha*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://mdemulher.abril.com.br/moda/reportagem/calçados/louboutin-prepara-sapato-homenagear-cinderela-683083.shtml>>.

Imagem, C. (2012). *Pequena Sereia*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://www.catalogodeimagem.com.br/painel/pequenasereia.php>>.

Infância, E. (Sem data). *Imagens de personagens, acessórios e lugares para criar histórias*. (Sem local).

Leal, C. (2011). *E... se o Aladino se juntasse ao Pai Natal*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://entrenos-livro.blogspot.pt/2011/12/quando-o-aladino-se-junta-ao-pai-natal.html>>.

Lúcio, F. (2011). *Ocultismo na Branca de Neve*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://www.ioms.revelado.com.br/2011/11/ocultismo-na-branca-de-neve.html>>.

Melo, F. (2013). *Os Três Porquinhos Reaças*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://unbconservadora.blogspot.pt/2013/03/os-tres-porquinhos-reacas.html>>.

Richards, R. (2008). *Animation backgrounds*. Recuperado em 2013, novembro 12, de <http://animationbackgrounds.blogspot.pt/2008_01_01_archive.html>.

Sopmeninas (2011). *Desejo do dia: 101 dálmatas*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://sopmeninas.wordpress.com/2011/11/29/desejo-do-dia-101-dalmatas/>>.

Todaoferta (2014). *Coleção Terra do Nunca – Peter Pan*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://todaoferta.uol.com.br/comprar/crianas-perdidas-capito-gancho-peter-pan-never-land-YQIB09NXNW#rmcl>>.

Tribo, L. (2012). *Branca de Neve – Espelho, Espelho meu*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://www.tribodolivro.com/2012/04/branca-de-neve-espelho-espelho-meu.html>>.

Vê, A gente não (2010). *Os meus 25 filmes Disney*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://agenteaove.blogspot.pt/2010/07/os-meus-25-filmes-disney.html>>.

Vicvapor, W. (2014). *Disney Dumbo Wallpaper HD for Galaxy 2014*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://vicvapor.com/disney-dumbo-wallpaper-hd-for-galaxy-2014>>.

Wal, A.(Sem data). *Livro Chapeuzinho Vermelho para colorir*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://waldartesvisuais.blogspot.pt/2010/07/livro-chapeuzinho-vermelho-para-colorir.html>>.

Walt Disney, Los Aristogatos. *Thomas O'Malley, Duquesa y los niños*. Recuperado em 2014, março 12, de <<http://porlacalledealcala.blogspot.pt/2013/09/los-aristogatos-walt-disney.html>>

Wbuzz (2014). *Os elementos centrais e fundamentais do storytelling*. Recuperado em março 12, de <<http://www.wbuzz.com.br/marketing-publicidade/os-elementos-centrais-e-fundamentais-do-storytelling>>.

Wiki, I. (Sem data). *Imagens do Timon e Pumba*. Recuperado em 2014, março 12, de <
<http://www.imagenswiki.com/imagens/rei-leao-2-jpg>>.

Wiki, The Disney (Sem data). *Dumbo – HQ. JPG*. Recuperado em 2014, março 12, de <
<http://disney.wikia.com/wiki/File:Dumbo-HQ.JPG>>.

Wiki, The Disney (Sem data). *Dumbo resting with his mother, Mrs. Jumbo peacefully*.
Recuperado em 2014, março 12, de <
http://disney.wikia.com/wiki/Dumbo_%28character%29/Gallery>.

Wikia (sem data). *Dinoco helicopter*. Recuperado em 2013, novembro 12, de
<http://carstoys.wikia.com/wiki/File:Dinoco_helicopter_-_rotor_turbosky.png>.

Anexos

Anexo 1 - Questionário – crianças da Sala das Ovelhinhas (2013/2014)

Anexo 2 - Questionário – pais das crianças da Sala das Ovelhinhas (2013/2014)

Anexo 3 - Autorização da direção do Infantário Semi-internato de Santa Clara

Anexo 4 - Autorização dos encarregados de educação

Anexo 5 - Atividades (nº 2 a nº 10)

Anexo 6 - Imagens para criar histórias

Anexo 7 - Imagens para criar histórias

Anexo 8 - Imagens para criar histórias

Anexo 9 - Imagens da história “O Capuchinho Vermelho”

Anexo 10 - Fotografias da criação de histórias digitais

Anexo 1

Questionário - crianças da Sala das Ovelhinhas (2013/2014)



Ano de escolaridade



Feminino



Masculino

Género

4 5 6

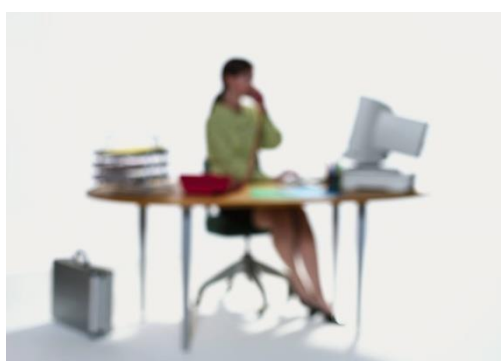
Idade



Local de residência



Constituição do agregado familiar



Situação profissional dos pais (trabalha ou não trabalha?)



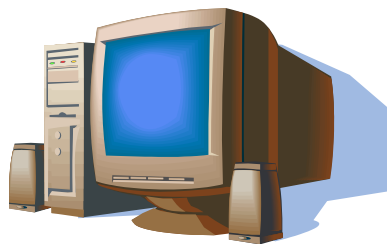
Nível de instrução dos pais



Sim



Não



Posse de computador



Sim



Não



Posse de internet



Em casa



Fora de casa

Local de acesso à internet



Práticas de uso do computador e da internet (o que fazem no computador?)



Muitas vezes



Poucas vezes

Frequência de uso do computador e da internet



Sim

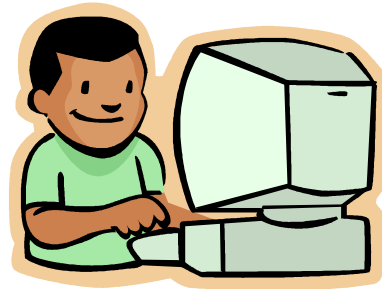


Não

Apoio parental na utilização do computador e da internet



Sim



Não

Controlo parental



Facilidade



Dificuldade no uso do computador e da internet



Muita



Pouca

Experiência no computador e na internet

Anexo 2

Questionário – pais das crianças da Sala das Ovelhinhas (2013/2014)



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

Exmo(a). Senhor(a)

Sou aluna da Universidade Católica Portuguesa, instituição de Ensino Superior com uma já vasta tradição no campo da Educação.

Este trabalho de investigação, realiza-se no âmbito da dissertação, sob a orientação do Professor Doutor José Reis Lagarto.

Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática “As TIC na educação Pré-escolar: contributos na criação de histórias digitais.”

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Apenas a sua opinião é importante para mim.

Para que a possa levar a bom termo, careço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito basta que preencha com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião.

Obrigada pela sua colaboração!

Guarde uma cópia desta primeira página, pois a mesma atesta a sua participação num projeto de investigação em educação.

Questionário – Pais das crianças da Sala das Ovelhinhas (2013/2014)

A – Identificação

1-Sexo:

Masculino: Feminino:

2- Idade:

- menos de 20 anos:
- de 20 a 29 anos:
- de 30 a 39 anos:
- de 40 a 49 anos:
- 50 anos ou mais:

3- Habilitações académicas:

- Ensino básico:
- Ensino secundário:
- Curso superior:

4- Atividade profissional: _____

B – As TIC na Educação Pré-escolar

1 - Como classifica o envolvimento das crianças com as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)?

Nada importante

Pouco importante

Importante

Muito importante

Justifique a sua opção:

2 - O(a) seu(sua) filho(a) conversa consigo sobre as histórias digitais criadas na escola e colocadas no blogue “As histórias das Ovelhinhas”?
(<http://ashistoriasdasovelhinhas.blogspot.pt/>)

Sim

Não

3 - O(a) seu(sua) filho(a) tenta explicar-lhe como é que a história foi feita?

Sim

Não

4 - O(a) seu(sua) filho(a) é capaz de contar a história através da linguagem oral (sem ir ao blogue)?

Sim:

Não:

5 - O(a) seu(sua) filho(a) costuma pedir para ir ao blogue da sala para ver e mostrar as histórias criadas?

Sim:

Não:

6 - O(a) seu (sua) filho(a) pede-lhe para criar histórias com ele(a)?

Sim:

Não:

7 - Gosta de ver as criações feitas pelo(a) seu(a) filho(a)?

Sim:

Não:

8 - Acha que o blogue da sala é uma boa fonte de divulgação do trabalho realizado na sala?

Sim:

Não:

Justifique a sua opção:

9 - Acha que as TIC são uma mais-valia na educação do(a) seu(a) filho(a)?

Sim:

Não:

Justifique a sua opção:

10 - Considera este tipo de projeto importante para a inclusão dos pais na aprendizagem dos filhos?

Nada importante

Pouco importante

Importante

Muito importante

Justifique a sua opção:

Agradeço a sua colaboração.

Anexo 3

Autorização da direção do Infantário Semi-internato de Santa Clara



Funchal, 07 de fevereiro de 2014

Autorização

Eu, Delina Catarina Gomes de Castro, Representante da Direção da Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria - Semi-Internato de Santa Clara, **autorizo** a docente Fátima Lúcia Freitas Jasmins a realizar a investigação com base no tema "As TIC na Educação Pré-escolar: contributos na criação de histórias digitais", na sala das Ovelhinhas na qual exerce a sua função de Educadora.

Com os melhores cumprimentos,

Pela Direção

Delina Catarina Gomes de Castro

Anexo 4

Autorização dos Encarregados de Educação



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

**Aos Encarregados de educação
das crianças da Sala das Ovelhinhas**

Exmo.(a). Senhor(a)

Eu, Fátima Lúcia Freitas Jasmins, sou aluna da Universidade Católica Portuguesa, instituição de Ensino Superior com uma já vasta tradição no campo da Educação.

Estou a realizar um trabalho de investigação no âmbito da dissertação de mestrado na área das Ciências da Educação – Especialização em Informática Educacional, sob a orientação do Professor Doutor José Reis Lagarto.

A investigação tem como base a seguinte temática: “As TIC na educação Pré-escolar: contributos na criação de histórias digitais”.

Para que a possa levar a bom termo, careço da vossa prestimosa colaboração. Para o efeito basta que assine o seu nome, em como autoriza o(a) seu (sua) educando (a) a participar nas atividades e a serem fotografados, na referida sala, onde sou educadora.

Antecipadamente grata pela vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos, a educadora de infância:

Funchal, 07 de fevereiro de 2014

A educadora de infância

Fátima Lúcia Freitas Jasmins

(Fátima Lúcia Freitas Jasmins)

Anexo 5

Atividades (nº 2 à nº 10)

Atividade nº 2

Data	13 / 02 / 2014
Atividade nº 2	- Bilhetes de perguntas e respostas (quem foi? Onde estava? O que fazia? O que disse? O que disseram as outras pessoas? Como acabou? - Programa Go! Animate.
Recursos	- Computador; - Programa Go!Animate.
Notas de campo Antes de iniciar esta nova atividade, a educadora explicou às crianças que iriam fazer uma história no computador, mas que em vez de estarem todos juntos em grupo, a educadora iria chamar uma criança de cada vez. As crianças ficaram surpresas, mas concordaram e continuaram a brincar nas diversas áreas da sala. Ao longo da atividade, algumas crianças estiveram atentas ao que foi acontecendo e foram, muitas vezes, até ao pé do computador ver o que estava a ser feito. <u>História: “Grupo 1 - Técnica dos bilhetes de perguntas e respostas”</u> Grupo 1: - Criança 1; - Criança 16; - Criança 4; - Criança 7. Depois da educadora explicar a atividade chamou uma criança de cada vez e foi fazendo perguntas diferentes a cada uma delas.	

“Educadora: Criança 1 tens de escolher as personagens. Quem foi?

(...)

Criança 1: Um elefante!

Educadora: Um elefante... então foi um elefante e a seguir? Quem é que foi mais? A zebra, a girafa, o hipopótamo... qual é o que tu queres? O hipopótamo, a girafa, a zebra...

Criança 1: Zebra!

Educadora: Pode ser a zebra? Pronto, podes ir brincar.” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

A atividade continuou desta forma, com a educadora a chamar uma criança de cada vez e a pedir para que cada uma escolhesse uma personagem, um lugar e o que estava a acontecer na história.

“Educadora: Criança 4 diz-me, onde é que achas que a zebra está? Imagina, onde é que achas que ela está?

Criança 4: Na selva.

Educadora: Na selva a fazer o quê?

Criança 4: A brincar com o hipopótamo.

Educadora: Muito bem.

Criança 4: Posso ir?” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

Todas as crianças do grupo foram capazes de responder às perguntas feitas pela educadora e mostraram interesse em participar. Porém, mais uma vez, nesta atividade, a criança 7 não quis participar, apesar do incentivo e das perguntas que a educadora realizou.

“Educadora: Criança 7 diz-me uma coisa o que achas que o elefante estava a fazer?

Criança 7: (não diz nada)

Educadora: Imagina, o que achas que o elefante está a fazer? Imagina uma coisa.

Criança 7: (não diz nada)

Educadora: O que é que achas que ele está a fazer? Imagina.

Criança 7: (não diz nada)” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

Ao longo da atividade, como as crianças estavam dispersas a brincar nas diversas áreas da sala (a fazer puzzles, a brincar na casinha das bonecas, etc), quando foram chamadas para inventar partes da história mostraram interesse em responder, mas também mostraram vontade de ir logo embora brincar.

“**Educadora:** Como é que tu achas que acabou a história?

Criança 4: Um final feliz!

Educadora: Um final feliz como? O que é que a zebra vai dizer para o final feliz?

Criança 4: Vai dizer que o elefante vai ter que brincar comigo e ter um final feliz e contente! Já posso ir?

Educadora: E não tem mais nada? O que é um final feliz contente?

Criança 4: É quando a gente gosta um do outro e ficamos juntos, um final feliz! Já posso ir?

Educadora: Não, agora vamos ver a história.” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

A educadora chamou as restantes crianças do grupo para verem a história. As crianças riram muito ao ver e ao ouvir a história. Uma criança mostrou tanto entusiasmo, que mencionou o facto de querer partilhar a história com a sua avó.

“**Criança 4:** Ah! Que giro, vou mostrar à minha avó. Posso Lúcia?

Educadora: Sim, depois a Lúcia vai pôr na internet e vocês podem mostrar aos papás.” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

História: “Grupo 2 - Técnica dos bilhetes de perguntas e respostas”

Grupo 2:

- Criança 2;
- Criança 3;
- Criança 6;
- Criança 8.

Tal como aconteceu com o grupo anterior, a educadora chamou uma criança de cada vez e cada uma foi respondendo às perguntas que foram feitas.

“Educadora: Criança 2 vais escolher... Qual é o animal que tu queres? O elefante, a zebra, a girafa ou o hipopótamo?

Criança 2: Hipopótamo.” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

No meio da atividade, a educadora apercebeu-se que as crianças estavam a brincar nas outras áreas, mas que estavam atentas ao que era dito na atividade do computador.

“Educadora: Criança 8 o que é que tu achas que este hipopótamo está a fazer?

Criança 8: Está a andar na nave.

Educadora: Na nave? Qual nave?

Criança 8: Na nave, eu ouvi no tapete (refere-se ao local onde estava a brincar antes de ter vindo fazer este trabalho).

Educadora: Ouviste no tapete que ele está a andar na nave? O que é uma nave?

Criança 8: Para ir para os planetas.

Educadora: Para ir para os planetas? Ele está a andar numa nave para ir para os planetas? Qual é o planeta que ele vai?

Criança 8: O azul.” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

Desta vez, a criança 6 mostrou alguma dificuldade inicial em participar na atividade, mas depois acabou por responder às perguntas.

“Educadora: Criança 6 como é que tu achas que acabou esta história?

Criança 6: (não diz nada)

Educadora: Como é que acabou a história querida?

Criança 6: Não sei.

Educadora: Não sabes? Imagina! Como é que acabou a história? O que é que o hipopótamo fez com a zebra?

Criança 6: (não diz nada)

Educadora: O que é que eles fizeram para acabar a história?

Criança 6: A zebra quis dar um beijinho a ele.” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

Depois de terminada a história, a educadora chamou as crianças do grupo para ver o vídeo. As crianças ficaram atentas à história e, mais uma vez, riram com a fala dos animais.

“**Educadora:** Gostaram da história que vocês fizeram?

Todos: Sim!

Criança 3: Eu gostei muito Lúcia!” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

História: “Grupo 3 - Técnica dos bilhetes de perguntas e respostas”

Grupo 3:

- Criança 9;
- Criança 12;
- Criança 13.

A educadora começou por chamar uma criança e perguntou-lhe qual o cenário que ela queria.

“**Educadora:** Criança 9, tu queres que seja na selva ou no café?

Criança 9: Na selva.” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

No fim da realização do vídeo da história, uma das crianças quis terminar a história como a educadora costuma fazer, quando conta uma história da forma tradicional.

“**Educadora:** Criança 13 como é que acabou a história?

Criança 13: A história não acabou assim criança 9. Acabou assim, a história acabou-se...

Educadora: O que é que a zebra disse para acabar a história?

Criança 13: Prelim a história acabou-se no fim!

Educadora: Acabou assim?

Criança 13: Prelim imm (não consegue dizer bem)

Educadora: Prelim pim pim

Criança 13: Prelim pim pim a história acabou assim!

Educadora: Muito bem.” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

A criança 13 ficou muito excitada e chamou a amiga para ver a história.

“**Criança 13:** Criança 9! Vamos ver o filme!” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

As crianças viram o filme e riram-se muito ao ouvir os animais a falar.

“**Educadora:** Gostaram de fazer esta história?

Criança 9: Sim! Eu gostei muito.

Educadora: Foi difícil?

Criança 13: O quê?

Educadora: Foi difícil fazer a história?

Criança 13: Não! Foi fácil.” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

História: “Grupo 4 - Técnica dos bilhetes de perguntas e respostas”

Grupo 4:

- Criança 11;
- Criança 15;
- Criança 14.

A educadora começou por pedir a uma das crianças do grupo para escolher o cenário e as personagens da história.

“**Educadora:** Criança 11 tu queres na selva ou queres no café?

Criança 11: No café.

Educadora: E quais são os animais que tu queres?

Criança 11: A zebra.

Educadora: E deste lado, queres a zebra, a girafa, o elefante ou o hipopótamo?

Criança 11: O hipopótamo.” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

Ao longo da atividade, quando a criança 15 foi chamada para continuar a história respondeu que não tinha ouvido o que a colega disse anteriormente. Só depois compreendeu que a ideia era mesmo essa, inventar sem saber o que foi dito antes.

“**Educadora:** Ah, ele quer ir à praia e mais?

Criança 11: Quer ir ao café.

(...)

Educadora: O que é que tu achas que a zebra disse?

Criança 15: Eu não ouvi...

Educadora: Imagina, o que é que achas que ela disse?

Criança 15: Vamos passear para a praia.” (Registo áudio, 13 de fevereiro de 2014)

Todas as crianças responderam às perguntas feitas pela educadora e nenhuma teve dificuldade em imaginar e inventar respostas. No fim viram o vídeo e ficaram muito calados e atentos. Tal como as crianças dos outros grupos, também, estas disseram que foi fácil fazer a história.

2.3. Atividade nº 3

Data	17 / 02 / 2014
Atividade nº 3	- Palavra Isolada (ponto de partida); - Depois cada criança acrescenta um pouco da história; - Programa Go! Animate;
Recursos	- Computador; - Programa Go!Animate;
Notas de campo	<p>A educadora começou por explicar a atividade a todas as crianças da sala e depois de formar os grupos, pediu a uma criança de cada grupo para escolher uma palavra. As</p>

palavras escolhidas serviram como tema para cada história.

História: “Boneca – Técnica da palavra isolada”

Grupo 1:

- Criança 14;
- Criança 17;
- Criança 13;
- Criança 15.

Como sempre, a atividade começou com a educadora a pedir às crianças para escolherem o cenário e as personagens da história.

Ao longo da atividade, a educadora lembrou a palavra escolhida para ser usada nesta história.

“**Educadora:** O que é que o hipopótamo vai dizer? Não se esqueçam que têm de usar a palavra boneca (palavra sugerida por uma criança).

Criança 14: Eu fui à praia e levei uma boneca.

Educadora: E mais?

Criança 13: E eu quero ir a um restaurante na praia.” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Durante a atividade, as crianças usam acontecimentos da sua vida real na criação da história.

“**Educadora:** Criança 17 e tu?

Criança 17: Eu, também, tenho uma boneca. É a boneca da neve, que o papá deu-me no Natal.

Educadora: E tu criança 13, o que tiveste no Natal?

Criança 13: No Natal eu tive um carro de corridas e dois peixinhos. O Pai Natal foi à pesca buscá-los.

(...)

Criança 13: Vamos no carro do meu papá hipopótamo e com a minha mamã.

Educadora: Criança 14 e o que é que eles vão dizer mais?

Criança 14: Não podem se esquecer de pôr o cinto de segurança!

Educadora: Porquê?

Criança 14: Porque se nós não pusermos o cinto a polícia aparece e vamos para a cadeia!

Educadora: E mais... O que aconteceu mais?

Criança 15: Uma vez a minha mamã esqueceu-se de pôr o meu cinto de segurança e ficamos parados no trânsito.” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Todas as crianças do grupo tiveram facilidade em participar na atividade e em inventar diálogos para os animais da história. Este grupo utilizou vários acontecimentos das suas vidas pessoais para criar a história, mas ao mesmo tempo foram capazes de entrar na brincadeira e não se esqueceram de mencionar que, por exemplo, iam no carro do papá hipopótamo.

História: “Praia – Técnica da palavra isolada”

Grupo 2:

- Criança 12;
- Criança 18;
- Criança 11;
- Criança 10.

No início da atividade com este grupo de crianças, a educadora começou por explicar que tinham de usar a palavra escolhida, anteriormente, por uma das crianças.

“Educadora: Nós agora vamos fazer a história e temos de usar a palavra praia. Ou seja, temos de fazer uma história à volta da palavra praia, está bem?

Todos: Sim.” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Durante a atividade, algumas das crianças referiram que tinham fome, por isso disseram que os animais (personagens) iam comer.

“Criança 11: Vamos comer!

Educadora: O quê?

Criança 12: Carne, feijão, alface, ovo, tomate, massa, batata e batatas fritas!

Educadora: E o que é que a girafa vai dizer? Isso é muita ou pouca coisa?

Criança 18: Muita coisa! Vão ficar muito cheios!” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

História: “Azul – Técnica da palavra isolada”

Grupo 3:

- Criança 9;
- Criança 8;
- Criança 6;
- Criança 1.

Nesta atividade, as crianças escolheram a palavra azul. Mais uma vez, usaram referências do seu dia-a-dia na criação da história.

“Criança 9: Vamos pintar de azul e rosa.

Criança 8: Eu vou pintar os olhos de cor-de-rosa e a boca de azul.” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Uma das crianças colocou uma das personagens a dizer que ia fazer um carro dos bombeiros, porque na altura que esta atividade foi feita, as crianças estavam a construir carros de bombeiros para o tema do Carnaval.

“Criança 9: Eu trouxe uma caixa de ovos para fazer o carrinho dos bombeiros e depois é para pintar.” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Outra criança pôs uma das personagens, da história, a explicar como se faz um boneco de neve, porque tinha feito um no fim-de-semana com os pais na serra da Madeira.

“Criança 1: Eu quero beber água e depois vou fazer um boneco de neve grande.

Criança 6: Eu também quero fazer um boneco de neve.

Criança 1: Primeiro é preciso fazer uma bola grande e depois uma bola média e depois uma bola pequeninha.

Criança 9: E depois pomos uma cenoura aqui no nariz.

Criança 1: E não nos podemos esquecer dos botões para fazer os olhinhos e, também, as marquinhos para prender a camisola.” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Todas as crianças participaram na criação da história, sem qualquer dificuldade. A maioria fez referências a acontecimentos do seu dia-a-dia.

No fim da atividade, as crianças viram a história com a educadora e, mais uma vez, fizeram referência ao facto de terem gostado de realizar a história e de quererem partilhá-la com a família.

“**Criança 9:** Eu disse isso!

Criança 8 e criança 6: (riram-se muito)

Criança 1: Eu gostei desta história! Vou mostrar ao Rui e à Ana (aos pais).” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

História: “Barco – Técnica da palavra isolada”

Grupo 4:

- Criança 3;
- Criança 16;
- Criança 2;
- Criança 4;
- Criança 7.

As crianças começaram por escolher o cenário e as personagens da história. Durante esta parte da atividade, uma das crianças colocou uma dúvida relacionada com o número de personagens que podiam usar.

“**Criança 4:** Eu quero uma girafa e um hipopótamo.

Educadora: Concordam?

Todos: Sim!

Criança 7: Girafa e hipopótamo.

Criança 4: Não há um elefante?

Educadora: Há, mas vocês escolheram estes.

Criança 4: Não dá três? Não dá três amigos Lúcia?

Educadora: Espera.

Criança 4: Lúcia, não dá três amigos?

Educadora: Não, não pode. Só pode ter dois.” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Durante a atividade, a educadora lembrou que as crianças tinham de usar a palavra barco na história.

“**Educadora:** Têm de falar da palavra, que era barco.

Criança 4: Eu sei.

Criança 3: Eu sei.

Criança 7: Eu sei Lúcia!” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Nesta atividade, a criança 7 participou mais vezes do que nas anteriores.

“**Educadora:** Criança 7 achas que a girafa gostou de andar de barco ou ficou mal disposta? Ela tem um pescoço tão grande...

Criança 7: (não diz nada)

Educadora: O que é que tu achas? Ela gostou?

Criança 7: (abana a cabeça que sim)

Educadora: Como é que ela diz?

Criança 7: Ela gostou.” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Ao longo da atividade, a criança 4 e a criança 3 estavam sempre a dar ideias e a querer falar. Porém, a educadora explicou que os outros amigos, também, tinham de participar na história.

“**Educadora:** Esperem, não pode ser sempre as mesmas meninas. Criança 7 ela quer ir

ao parque?

Criança 7: (abana a cabeça que sim)

Educadora: O que é que ela vai dizer? Sim vamos ao parque. E o que é que vão fazer no parque criança 7?

Criança 7: Brincar.

Educadora: Vamos brincar em quê?

Criança 4: Eu...

Educadora: Criança 7, vamos brincar onde? Com quê?

Criança 7: Aos cabeleireiros.” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Ao longo desta atividade todas as crianças participaram, porém a criança 3 e a criança 4 foram as meninas que participaram mais. Enquanto as outras colegas demoraram a dar ideias, estas duas crianças estavam sempre a querer falar e a criar a história.

História (com voz das crianças): “Festa na piscina – Técnica da palavra isolada”

Grupo:

- Criança 13;
- Criança 1;
- Criança 11;
- Criança 6.

Esta atividade foi a primeira em que as crianças falaram para um microfone e em que as suas vozes foram usadas nas personagens.

Inicialmente, as crianças riram muito e tiveram vergonha em falar para o microfone. Com o decorrer da atividade, começaram a ficar mais à vontade e algumas até “esqueceram” que tinham de falar para o microfone. Ou seja, começaram a falar antes da educadora carregar no botão para gravar a voz.

A história criada foi a seguinte:

“Criança 13: Girafa eu fui à casa da minha tia e fiz, e fui à piscina. E brinquei na água e fui nadar à piscina.

Criança 11: Vamos à piscina fazer castelos de areia e nadar com braçadeiras e com o

fato de banho.

Criança 1: Vamos fazer desenhos na mesa com o elefante e a girafa, também, vai.

Criança 6: (não se consegue ouvir o que ela disse, porque falou muito baixinho)

Criança 1: Vamos fazer um desenho muito lindo para o elefante.

Criança 13: Com um colete e com braçadeiras e vou levar brinquedos e vou levar novos amigos: a girafa, o elefante e a zebra.

Criança 11: Vamos trazer a girafa e o elefante, a zebra.

Criança 13: Vamos brincar com os meus amigos novos e a história acaba assim. E vitória, vitória, acabou-se a história.

Educadora: Boa!

Criança 11: Agora vamos ver o vídeo!” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

As crianças ficaram muito atentas quando o vídeo começou e riram muito ao ouvir as suas vozes. Acharam piada ao facto dos animais estarem a falar com as vozes deles. Uma das crianças questionou se a sua voz seria ouvida em casa.

“**Criança 13:** Lúcia a minha voz vai aparecer no computador do meu papá?

Educadora: Sim, a Lúcia vai pôr na internet e depois os papás podem ver no blogue.

Criança 1: Eu cá vou dizer à mamã para ver!” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

Uma das crianças mostrou alguma tristeza, por a mãe ainda não ter ido ver as suas histórias à internet.

“**Criança 11:** A minha mamã ainda não viu, ela não tem tempo.

Educadora: Porquê?

Criança 11: Porque ela tem muitas coisas da escola para fazer.” (Registo áudio, 17 de fevereiro de 2014)

2.4. Atividade nº 4

Data	24 / 02 / 2014
Atividade nº 4	- Ver uma história criada pela educadora

	no Go!Animate; - Pergunta: “O que aconteceu depois?” - Continuar a história no Go!Animate;
Recursos	- Computador; - Programa Go!Animate;
<p>Notas de campo</p> <p>A educadora sentou as crianças todas no tapete para verem uma história no computador. A história foi criada pela educadora, mas não tinha um fim. A educadora explicou, que as crianças tinham de continuar a história. A maioria das crianças começou logo a dizer “eu sei” ou “eu quero dizer”. A educadora explicou, que iam formar grupos e que cada grupo iria continuar a história no computador. Explicou, também, que todas as crianças iriam falar para um microfone e que as suas vozes iriam ser ouvidas no computador. As crianças que já tinham experimentado disseram logo que já sabiam como era e começaram a explicar às restantes crianças.</p> <p><u>História (com voz das crianças): “Festa do Carnaval dos animais” – continuação da história “Carnaval” – Pergunta: o que aconteceu depois?</u></p> <p>Grupo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança 1; - Criança 2; - Criança 16; - Criança 3. <p>Antes de iniciar a atividade, a educadora voltou a colocar a pequena história que tinha feito no computador para as crianças do grupo voltarem a relembrar. Depois, disse que as crianças é que tinham de continuar a história.</p> <p>“Educadora: A Lúcia vai criar um novo vídeo e agora são os meninos que vão dizer.</p> <p>Criança 3: Eu sei!</p> <p>Educadora: Tu sabes? Então a Lúcia vai criar um novo vídeo e vocês vão falar como a semana passada, está bem? Para o microfone, mas têm de falar alto, senão não se ouve</p>	

nada. Está bem?

Criança 1: Está bem, eu falo. Olá!

Educadora: Espera, vamos fazer novo.” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Durante a atividade, uma das crianças observa o router da internet e faz um comentário.

“**Criança 2:** Lúcia...

Educadora: Diz, querida.

Criança 2: O meu pai tem uma coisa destas em casa.

Educadora: Tem? Estas coisas servem para dar internet. Está a ficar sem bateria (o modem), a Lúcia vai pôr aqui.

Criança 3: Onde está a ficar sem bateria?

Educadora: É aqui.” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Ao longo da atividade, a educadora explica que ao gravarem a voz demora mais tempo a fazer a história e que, também, é preciso pôr a gravar.

“**Educadora:** Pronto, agora a criança 3 já pensou o que é que vai dizer o elefante?

Criança 3: Vai dizer...

Educadora: Espera... Tens de falar alto, que é para ouvirmos bem, está bem? Quando a Lúcia disser três tu comesças a falar. Assim demora mais... Quando a Lúcia escrevia com os dedinhos no teclado era mais rápido, mas como agora vai ficar a vossa voz demora mais um bocadinho. Mas fica mais giro, está bem? Um, dois, três.

Criança 3: O elefante vai dizer à zebra para dar um passeio ao parque, para ir ao parque andar de baloiço e escorrega.” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Quando uma das crianças acabou de falar, a criança 1 reparou na contagem dos segundos que aparece junto à caixa de diálogo onde é feita a gravação.

“**Criança1:** Durou 14 minutos só!

Educadora: 14 segundos, muito bem! Tu viste?

Criança 1: Sim!” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

A criança 3, por sua vez, reparou no número das caixas de diálogos.

“Educadora: Está bem! Espera... Está a processar...

Criança 3: Agora está o nove, quando chegar ao dez (referindo-se ao número de diálogos).” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

A criança 1 voltou a mencionar o número de segundos e a criança 3 perguntou o que era isso.

“Criança 1: Vamos fazer uma estrelinha e vamos pintar brilhantes. E depois vamos pintar e depois vamos dormir. Treze segundos! (referindo-se ao número de segundos que o vídeo já tem e que ele viu no ecrã do computador)

Educadora: Treze segundos, muito bem!

Criança 3: Como tu sabes?

Criança 1: Eu vi ali!

Educadora: Ai, isto não para de gravar. Acho que ficou a nossa voz lá a dizer treze segundos! Oh! Oh!

Criança 3: Treze segundos!” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Durante a atividade, a criança 3 voltou a chamar a atenção para as caixas de diálogos.

“Criança 3: Lúcia, mas falta o nove! (referindo-se ao número de diálogos)

Educadora: Falta, falta! Ela vai dizer o nove.

Criança 3: E quem é que vai dizer o dez?

Educadora: É só nove, não tem dez.

Criança 3: Mas no outro tinha o dez.

Educadora: Não querida, é só nove.

Criança 3: Vê aqui!

Educadora: Ah! Pois tem o dez! Mas não faz mal, não precisa ser dez. Pode ser só nove.” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

No fim da atividade, as crianças mostraram alguma impaciência para ver a sua história. Como estavam habituadas a ver logo a história não compreenderam, porque é que

daquela vez estava a demorar tanto tempo.

“Educadora: Atenção! A nossa história vai ficar bonita?

Todos: Sim!

Educadora: A seguir vamos ouvir! Pode ser?

Criança 1: Está bem!

Educadora: Está a processar o elefante...

Criança 3: Lúcia põe!

Educadora: Calma, está a processar. A Lúcia não pode fazer. Aqui, olha... está escrito “processing”. Oh, agora aqui o retângulo vai aparecer...” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Enquanto o vídeo estava a processar, a educadora aproveitou para perguntar se as crianças iam ver a história em casa.

“Educadora: Depois vocês vão ver as histórias em casa com os papás?

Criança 1: Está bem.

Criança 3: Eu já vi!

Educadora: Tu já viste? E o papá o que é que disse?

Criança 3: Eu não vi em casa.

Educadora: Não viste em casa?

Criança 3: Não, eu vi em casa da avó.

Educadora: Viste em casa da avó? E quem é que viu contigo?

Criança 3: A prima Antónia, a Mónica e eu! A avó não podia.

Educadora: A avó não podia? E elas gostaram de ouvir a história?

Criança 3: Sim!

Educadora: Está bem.

Criança 3: A Mónica disse “só isto”?

Educadora: Ela queria mais? Mas tinha muitas!

Criança 3: Não, mas a Mónica disse que, que...

Educadora: Eram histórias pequeninas?

Criança 3: Ela disse, que, que queria onze histórias!

Educadora: Era? Muitas!

Criança 1: Onze? Eu vou desmaiar!

Educadora: Mas tem lá muitas! Tu viste bem?

Criança 3: Não!

Educadora: Quais foram as que tu viste? Só as tuas ou, também, as dos amigos?

Criança 3: A minha e dos amigos. A Mónica disse “a criança 12, a criança 9, a criança 4” e a Mónica disse “criança 122”?!

Educadora: Criança 122?! Criança 12!” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Quando o vídeo acabou de processar, a educadora disse que já podiam ver a história.

“**Educadora:** Agora vamos ver a...

Criança 1: Ver a história!

Educadora: Será que vamos ouvir as vossas vozes?

Criança 3 e criança 1: Sim!

Educadora: Vai ficar bonita?

Criança 1: Sim.” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

As crianças demonstraram alguma excitação e impaciência.

“**Criança 3:** Vá, põe Lúcia!

Criança 1: Tens de ter calminha!

Educadora: Pois é criança 3, tens de ter calminha.

(...)

Criança 1: Está uma câmara lenta, como a criança 13 disse, não é Lúcia?

Educadora: Pois é, está a publicar, a publicar e está lento. Penso que é de ter muitas vozes. Pusemos muitas vozes.

Criança 1: Parece câmara lenta!

(...)

Educadora: Oh! Já vai dar.

Criança 1: Esta câmara lenta já vai dar!

Criança 3: Yeee!” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Quando o vídeo acabou de processar, a educadora pôs o vídeo para as crianças verem a

história.

“Criança 3: Não ouço nada!

Educadora: Eu não acredito!

Criança 3: Está baixo. Está alto, mas está baixo (referindo-se ao volume do som).

Educadora: Não percebo.

Criança 3: O que é que a Lúcia fez?

Criança 1: Nada! Deve ter sido da câmara lenta.

Educadora: Da câmara lenta?!

Criança 1: Acho que preciso de arranjar isto!

Educadora: Eu não acredito!

Criança 3: Eu não acredito! Meu Deus do céu!

Educadora: Não está a dar o som... Que tristeza!

Criança 3: Eu não acredito!

Educadora: Olha, depois vamos fazer outra vez.

Criança 3: Olha, outra vez do início?!

Educadora: Mas, agora não, que já é tarde.

Criança 2: Outra vez do início!

Criança1: Amanhã.” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Na parte da tarde, a educadora voltou a pôr o vídeo e dessa vez o som já deu. Aparentemente de manhã não deu por causa de fios trocados entre o microfone e os auscultadores. As crianças gostaram de ver e ouvir a história e riram muito, quando ouviram a sua voz a as vozes dos amigos.

[História \(com voz das crianças\): “A história do Carnaval mais gira” – continuação da história “Carnaval” – Pergunta: o que aconteceu depois?](#)

Grupo 2:

- Criança 4;
- Criança 5;
- Criança 6;
- Criança 8.

Antes de começar a atividade, a educadora colocou o vídeo da história feita pelo grupo número 1 para as crianças deste grupo ouvirem.

“Educadora: De quem é esta voz?

Criança 4: Da criança 16.

(...)

Criança 4: Mas, a gente vai fazer igual a eles?” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Depois de terem ouvido a história dos colegas, a educadora colocou a história feita por ela e que as crianças tinham de continuar.

“Educadora: Ouviram?

Todos: Sim.

Educadora: Agora vamos continuar a história. Como é que vamos fazer para a girafa ser amiga da zebra?

Criança 4: Eu sei!” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Quando as crianças viram o microfone fizeram algumas perguntas.

“Educadora: Agora a Lúcia vai pôr o microfone para os meninos...

Criança 4: Gravar!

Educadora: Poderem falar. Gravar a voz.

Criança 4: O que é isso?

Educadora: É uma coisa para dar o microfone.

Criança 4: Isso vai estar sempre aí?

Educadora: Sim.” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Ao longo da atividade, a criança 5 mostrou-se envergonhada e não quis falar para o microfone.

“Educadora: Vamos ouvir a criança 5. A que é que tu gostas de brincar criança 5?

Criança 4: Eles vão brincar? Não vão estar numa festa?

Educadora: Sim! Mas, numa festa, também, se brinca. O que é que tu queres dizer criança 5? Não queres dizer?

Criança 5: (abana a cabeça que não)” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Com a continuação da atividade já foi capaz de participar.

“**Educadora:** Criança 5 achas que a girafa quer ir correr ou quer ir fazer outra coisa? Tu querias ir correr se fosses tu?

Criança 5: (abana a cabeça que sim)

Educadora: Tu querias correr e depois, o que querias fazer mais? Tu vais dizer sim, vamos correr e depois vamos...? O que é que tu queres? A que é que tu gostas de brincar?

Criança 5: Às escondidas.

(...)

Educadora: E é preciso falar alto... Quando a Lúcia disser três. Um, dois, três.

Criança 5: Eu quero brincar às escondidas e aos cavaleiros.” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Depois da criança 5 ter falado para o microfone a criança 4 incentivou-lhe por isso.

“**Criança 4:** Boa!” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Durante a atividade, as crianças mostraram-se sempre muito atentas ao número das caixas de diálogos da história.

“**Criança 4:** É oito!

Educadora: Ainda vamos para sete. Estamos no sete e agora vamos para o oito.

Criança 5: Depois do oito vem o nove.” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

No fim da atividade, as crianças viram a sua história no computador. Todas as crianças riram ao ouvir as suas vozes e de cada vez que ouviram a sua voz disseram “sou eu”. Depois, a educadora perguntou se as crianças tinham gostado de fazer a história.

“Educadora: Vocês gostaram de fazer esta história?

Todos: Sim!

Educadora: Porquê?

Criança 4: Eu gostei de falar para o microfone!

Criança 8: Eu gostei de ouvir os bonequinhos a falar como eu.” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

História (com voz das crianças): “Carnaval na praia” – continuação da história “Carnaval” – Pergunta: o que aconteceu depois?

Grupo 3:

- Criança 9;
- Criança 10;
- Criança 11;
- Criança 18.

As crianças começaram por ouvir a história que a educadora tinha feito no computador e depois a educadora explicou o que tinham de fazer de seguida.

“Educadora: E agora temos de continuar a história. O que é que será que a zebra pode fazer para a girafa ser amiga dela?

(...) Vocês querem que a zebra continue a falar com o elefante ou querem que a zebra fale com a girafa? Como é que vocês querem?

Criança 9 e criança 11: Com a girafa.

Educadora: Querem com a girafa?

Todos: Sim.” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Durante a atividade, a educadora explicou que para poderem gravar a voz tinham de esperar que aparecesse uma bolinha vermelha.

“Criança 9: Já podemos dizer?

Educadora: Calma. Ainda não apareceu a bolinha vermelha para gravar. Ah! Quando

a Lúcia disser três toda a gente diz boa noite ao mesmo tempo. Um, dois, três.

Educadora: Não ficou. Um, dois, três.

Todos: Boa noite!

Criança 10: Nunca mais dá?

Educadora: Não está a dar.

Criança 9: Oh, vou chorar.

Educadora: Todos dizem boa noite.

Todos: Boa noite!

Criança 9: Já está!” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

No fim, as crianças viram a história e, como de costume, deram muitas gargalhadas, quando ouviram os bonecos a falar com as suas vozes.

[História \(com voz das crianças\): “A selva sobre o Carnaval” – continuação da história “Carnaval” – Pergunta: o que aconteceu depois?](#)

Grupo 4:

- Criança 12;
- Criança 13;
- Criança 14;
- Criança 7;
- Criança 15;
- Educadora.

A educadora iniciou esta atividade da mesma forma que fez com os grupos iniciais. As crianças viram a história criada pela educadora e depois deram continuação à mesma.

Este grupo de crianças mostrou-se muito agitado e teve alguma dificuldade em realizar a atividade, porque ora as crianças esqueciam-se do que iam dizer ora distraíam-se a brincar ou a conversar com os colegas.

“Criança 14: Sim.

Educadora: Então vais dizer: quero ser tua amiga. E vão pensando em mais ideias, está bem? Bem, criança 14, um, dois, três. Tens de falar alto. Um, dois, três.

Criança 14: Sim... Não me lembro!” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Durante a atividade, as crianças repetiram as ideias várias vezes e alguns meninos mostraram desinteresse em participar.

“**Criança 13:** Já dissemos isso.

Educadora: Vocês estão muito esquecidos. A história depois repete-se muitas vezes. Vocês não estão com atenção.

Criança 14: Eu acho que estou a ficar com sono.

Educadora: Tens sono?

Criança 7: Já dormiste!

Educadora: Pois já! Acabaste de acordar!” (Registo áudio, 24 de fevereiro de 2014)

Este grupo realizou a atividade na parte da tarde, talvez por isso as crianças não estiveram com tanta energia como costumavam estar, quando realizaram outras atividades de manhã.

No fim, as crianças viram a história e comentaram que gostaram.

2.5. Atividade nº 5

Data	07 / 03 / 2014
Atividade nº 5	- Vamos pôr os contos na mesa (várias figuras e imagens; -1 Criança começa e depois outra, etc.); - Utilização do programa Windows Live Movie Maker;
Recursos	- Computador; - Programa Windows Live Movie Maker.
Notas de campo	Inicialmente, esta atividade era para ser realizada no programa Stupeflix. Porém, antes de realizar a atividade com as crianças experimentei o programa em casa. Quando

terminei de fazer uma história utilizando o Stupeflix apercebi-me que não conseguia descarregar o vídeo realizado de forma gratuita. Por isso, optei por realizar a atividade com o programa Windows Live Movie Maker.

História “O castelo da sereia”

Grupo 1:

- Criança 1;
- Criança 3;
- Criança 2;
- Criança 6.

Antes de iniciar a atividade, a educadora explicou às crianças que tinham muitas imagens e que teriam de escolher algumas delas para poderem fazer a história.

“Educadora: Para começarmos esta história nós temos que escolher imagens. Está bem? Criança 6 escolhe uma imagem destas. Qual é a que tu queres? Queres a lua, a floresta, o castelo, o mar, a casa assombrada, a ponte, a gruta ou as montanhas?

Criança 6: O castelo!

Educadora: E agora a criança 2 vai escolher uma personagem. Tu queres a bruxa, o rei, o monstro, o pirata, a fada, a princesa, a sereia ou o fantasma?

Criança 2: A sereia.

Educadora: Agora a criança 3! Criança 3, tu queres a arca do tesouro, a estrela, a panela da poção mágica, o tapete voador, a chaleira mágica, a ferradura mágica, a espada ou a vassoura da bruxa?

Criança 3: A vassoura!

Educadora: A vassoura da bruxa como no Carnaval?

Criança 3: Sim (ela vestiu-se de bruxa).” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Depois de terem sido escolhidas todas as imagens, a educadora explicou que as crianças tinham de inventar uma história usando aquelas imagens.

“Educadora: Agora nós temos de inventar uma história com estas imagens. Quem é que tem uma ideia para começar? Temos de falar do castelo.

Criança 3: Eu!

Educadora: Criança 3, o que é que tu vais dizer?

Criança 3: Eu vou dizer que o castelo tem de ser mais maior para o portão para a princesa ver o rei dentro do castelo.

Educadora: Então, quando a Lúcia carregar tu vais dizer. Quando a Lúcia disser três. Diz alto, um, dois, três.

Criança 3: O castelo vai ser mais maior para a princesa entrar no portão para ver o rei.”
(Registo áudio, 07 de março de 2014)

Depois de as crianças gravarem todos os diálogos a educadora disse que iam ver a história. Algumas crianças disseram que achavam que a história tinha ficado bonita.

“**Educadora:** Boa! Agora vamos ver como ficou a nossa história!

Criança 1: Eu acho que ficou bonita!

Educadora: A Lúcia vai pôr as vozes de vocês...

Criança 2: Eu acho que ficou bonita...

Educadora: Vamos ver se ficou bonita! E qual é o nome que vamos dar a esta história?

Criança 3: Eu sei!

Educadora: Diz...

Criança 3: Castelo da sereia!” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

As crianças, também, ajudaram a selecionar as cores das letras e a cor do fundo da história.

“**Educadora:** E de que cor é que vamos pôr as letras? O que é que vocês acham?

Criança 1: Eu sei qual é a cor, cor-de-rosa!

Educadora: Queres cor-de-rosa? Vocês querem cor-de-rosa?

Todos: Sim!” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Terminada a atividade, a educadora colocou o vídeo da história para as crianças verem. Inicialmente, as crianças mostraram entusiasmo e excitação, depois ficaram tristes.

“**Educadora:** Sim... Agora vamos ouvir o vídeo em silêncio, está bem?

Criança 3: O vídeo!!!

Educadora: Vamos ouvir... Oh, não dá nada!

Criança 3: Não se ouve nada... Só se vê a imagem!

Educadora: E o som?! Acho que está baixinho...

Criança 3: Está todo alto...

Criança 2: Está a acabar...

Educadora: Está baixinho...

Criança 3: Mas está alto! A gente só vê a imagem...!

Criança 1: Eu cá queria ouvir!

Criança 2: Eu também.

Educadora: E agora?

Criança 3: O que é que a Lúcia fez?

Educadora: Espera...

Criança 1: A Lúcia não fez nada.” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Infelizmente, o vídeo não transmitiu som e a educadora teve de refazer a história. No princípio as crianças ficaram desiludidas, mas depois cooperaram e tentaram lembrar-se do que tinham dito anteriormente.

“**Educadora:** Vocês escolheram as imagens, agora vamos escolher as vozes para a história.

Criança 3: Outra vez?

Educadora: Quem é que começou? Quem é que se lembra?

Criança 1: Foi a criança 6.

Educadora: Não, a a criança 6 acabou.

Criança 3: Fui eu!

Educadora: Então criança 3, o que é que tu disseste do castelo? Lembras-te?

Criança 2: Eu não me lembro.

Criança 3: Eu sei! O castelo vai ser mais maior para a princesa entrar no castelo para ver o seu pai e o príncipe.

Educadora: Boa. E a seguir? Quem é que tinha escolhido a sereia? Quem é que falou?

Criança 3: A criança 2!” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Todas as crianças lembraram-se, mais ou menos, do que tinham dito e conseguiram refazer a história cooperando umas com as outras.

“Educadora: Boa!

Criança 3: A história já está?

Educadora: Agora vamos ver se vai dar... Tem de dar, não acham?

Criança 1: Sim!” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

No fim, as crianças viram a história e começaram a rir e a bater palmas. Mostraram-se felizes por terem conseguido terminar a história com sucesso.

História “A casa assombrada”

Grupo 2:

- Criança 13;
- Criança 5;
- Criança 11;
- Criança 8;
- Criança 12.

A atividade começou com a educadora a explicar, que desta vez não iriam usar o programa Go!Animate, mas sim um programa novo. As crianças escolheram as imagens que foram usadas na história e depois começaram a inventar o que aconteceu.

“Educadora: Hoje não vamos fazer com o programa dos animais. Hoje vamos fazer com um programa diferente, que é o Windows Movie Maker. Agora vamos escolher imagens. A Lúcia vai escolher um menino da cada vez. Criança 13, queres a lua, a floresta, o castelo, o mar, a casa assombrada, a ponte, a gruta ou as montanhas?

Criança 13: A casa assombrada.

Criança 5: Eu tenho muito medo da casa assombrada!

Criança 8: Eu, também, tenho!

Criança 12: Eu cá não!

Educadora: Agora a criança 5 vai escolher... Tu queres a bruxa, o rei, o monstro, o

pirata, a fada, a princesa, a sereia ou o fantasma? Qual é o que tu queres?

Criança 5: O monstro.” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

As crianças acabaram de inventar a história e a criança 11 ficou tão entusiasmada, que pediu logo para ver a história.

“**Todos:** Perlim pim pim, a história chegou ao fim!

Criança 11: Agora vamos ver!

Educadora: Calma! A Lúcia tem de pôr as vozes agora... E como é que vai ser o nome da história? A casa assombrada não é?

Criança 13: Sim.” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Tal como as crianças do grupo anterior, também, estas decidiram quais as cores que foram utilizadas para as letras e o fundo da história.

“**Educadora:** E de que cor vão ser as letras?

Criança 13: Eu sei! Verde, que é a minha cor mais preferida.

Educadora: Querem verde? Pode ser amigos?

Todos: Sim!

Educadora: E atrás? Qual é a cor?

Criança 11: Rosa!

Criança 13: Azul clarinho!

Educadora: Rosa ou azul clarinho?

Alguns: Rosa!

Outros: Azul clarinho!

Educadora: Quem quer azul clarinho põe o dedo no ar! Ah! Tem muitos! Então ganha o azul clarinho. Agora vamos pôr as vozes.” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Enquanto a educadora colocava os últimos pormenores na história, aproveitou e fez algumas perguntas às crianças.

“**Educadora:** Vocês acham que foi fácil fazer esta história?

Criança 5: Foi!

Educadora: Foi fácil. E será que vai dar?

Criança 5: Sim!

Criança 13: Tem de dar!” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

No fim, as crianças viram a história e mostraram-se atentas e excitadas com o resultado. A maioria deu algumas risadas e algumas pediram para ver a história outra vez.

História: “A casa assombrada, a princesa e o monstro”

Grupo 3:

- Criança 4;
- Criança 7 (não quis falar);
- Criança 10;
- Criança 18;
- Criança 15.

A atividade iniciou-se com o mesmo processo realizado com os grupos anteriores. As crianças começaram por escolher as imagens que depois foram usadas nas histórias.

“**Educadora:** Vamos ver imagens e vocês vão escolher imagens. A Lúcia primeiro vai perguntar à criança 10. Criança 10 tu queres uma lua, uma floresta, um castelo, o mar, a casa assombrada, a ponte, a gruta ou as montanhas?

Criança 10: A casa assombrada!

Educadora: A casa assombrada?

Criança 10: É muito assustador!

Educadora: Agora a criança 7 vai escolher se quer a bruxa, o rei, este monstro verde, o pirata, a fada, a princesa, a sereia ou o fantasma? O que é que tu queres?

Criança 7: A princesa.” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Durante a atividade, as crianças estavam tão empenhadas, que já queriam ouvir a história mesmo antes da atividade terminar.

“**Criança 4:** A lua disse... A lua disse ao sol para ir para baixo. Quando a lua tapou a

casa, a casa ficou logo assombrada e quando a casa ficou assombrada os meninos ficaram com medo. Mas, o sol quando apareceu eles já não tinham medo.

Educadora: Boa.

Criança 4: É para ouvir?

Educadora: Ainda não vamos ouvir, calma.

Criança 10: Não! Esperem, esperem. Tenham calma!” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Durante a atividade, a criança 7 ficou envergonhada e recusou participar na história. A educadora tentou, várias vezes, que ela falasse e participasse, mas ela não quis.

“**Educadora:** Deixa, a criança 7, também, tem de falar. Não pode ser sempre os mesmos meninos, está bem? Criança 7, o que é que aconteceu? A princesa fugiu de casa? Perdeu-se? O que é que aconteceu?

Criança 10: Porque ela...

Educadora: Vamos ouvir a criança 7. Criança 7, vais falar? Está bem? Alto para a gente ouvir o que tu achas que aconteceu à princesa. Está bem? De quem é este castelo? Vais dizer este castelo... e vais dizer de quem é e depois tu dizes, está bem?

Criança 10: É do príncipe.

Criança 4: Não, mas é da princesa.

Criança 7: (fica envergonhada e não fala)

Criança 4: Eu falo por ela!” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Depois das crianças escolherem o nome para a sua história, também, escolheram as cores das letras e do fundo.

“**Educadora:** Então fica a casa assombrada, a princesa e o monstro. E qual é a cor das letrinhas que vocês querem?

Criança 4: Eu quero cor-de-rosa.

Educadora: Mas cor-de-rosa não é assustador, tem de ser uma cor assustadora.

Criança 18: Preto!

Criança 4: Preto, isso criança 18, preto!

Criança 10: E o vermelho e o preto!

Educadora: Vermelho? Para trás? Ok, boa. E agora a Lúcia vai pôr as vozes dos meninos.” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Terminada a atividade, a criança 4 quis ver a história, mas a educadora disse para ela esperar. Impaciente, a criança 4 disse que das outras vezes tinha demorado.

“**Criança 4:** E ver?

Educadora: É muito rápido, esperem.

Criança 4: Das outras vezes demorou...” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Durante o processo de colocar as vozes nas imagens, a criança 10 perguntou à educadora como é que se fazia aquilo. A educadora explicou e, também, mostrou que para poderem ouvir tudo o que tinha dito, algumas imagens tinham de ficar repetidas.

“**Criança 10:** Então, como é que vais pôr isso?

Educadora: A Lúcia vai procurar onde está as vossas vozes. A Lúcia escreveu os nomes.

Criança 10: Não é para aí!

Educadora: É, é aqui. Primeiro foi a criança 4 a falar... Depois foi...

Criança 4: A criança 18.

Educadora: A criança 18.

Criança 15: A criança 10!

Criança 10: Não! Eu já fui! A Lúcia já pôs o meu nome!

Educadora: A Lúcia vai ter que pôr muitas imagens iguais, porque senão a voz desaparece. Vocês já vão ver.

Criança 4: Mais?

Educadora: Sim, já vão perceber. É que senão vocês vão falando, a vossa voz vai falando e não aparece o que é para aparecer.” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Durante todo o processo, as crianças ficaram atentas ao que ia acontecendo no computador e foram fazendo perguntas.

“**Criança 4:** Está a gravar?

Educadora: Está a gravar, quando o verde chegar ao fim vamos ver se dá certo.

Criança 10: O verde já está quase lá!

Educadora: Toda a gente com atenção.

Criança 10: Já está!

Educadora: Vamos ouvir. A Lúcia vai pôr em grande.” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

Quando as crianças viram a história ficam muito felizes e riram muito quando ouviram as suas vozes. Gostaram tanto, que pediram para ver a história novamente.

“**Criança 10:** É a minha voz!

Criança 4: Já acabou?

Criança 18: Sim.

Criança 4: Outra vez! Lúcia põe outra vez!” (Registo áudio, 07 de março de 2014)

2.6. Atividade nº 6

Data	10 / 03 / 2014
Atividade nº 6	- “Binómio fantástico” (com 2 palavras 1 de cada criança); - Programa Windows Live Movie Maker.
Recursos	- Computador; - Programa Windows Live Movie Maker; - Imagens;
Notas de campo	
<p>Tal como aconteceu com a atividade anterior esta, também, era para ser feita com o programa Stupeflix, mas foi realizada com o Windows Live Movie Maker.</p> <p style="text-align: center;"><u>História: “A montanha do cão e do gato”</u></p> <p>Grupo 1:</p> <p>- Criança 14;</p>	

- Criança 2;
- Criança 3;
- Criança 15;
- Criança 12.

Palavras escolhidas: cão e gato.

A educadora começou a atividade explicando às crianças, que teriam de escolher as imagens que queriam para a história e, também, usar as palavras cão e gato (escolhidas pelas crianças).

“Educadora: As montanhas? Muito bem, já está. Agora nós temos que criar uma história com estas imagens e mais a palavra cão e gato, que vocês falaram. Está bem? A Lúcia vai pôr o micro para vocês falarem.

Bem, quem é que tem uma ideia para começar a história? A história começa na casa assombrada e temos de falar de um cão e de um gato. Quem é que tem uma ideia?

Todos: Eu!

Educadora: Podemos começar com a criança 14? A criança 14 ainda não fez estas histórias. A criança 14 faltou. Vamos ouvir. Qual é a ideia?

Criança 14: O gato entrou na casa assombrada e tinha um fantasma.” (Registo áudio, 10 de março de 2014)

Terminada a atividade, a educadora disse às crianças que iam ver o vídeo da história.

“Educadora: Agora a Lúcia vai pôr o vídeo.

Criança 15: Mas, não é para ver é só para ouvir.

Educadora: É para ouvir e para ver.

Criança 15: Ouvir!

Educadora: E para ver!

Criança 15: Ouvir!

Educadora: E para ver!

Criança 3: E ver criança 15, a Lúcia disse!” (Registo áudio, 10 de março de 2014)

Enquanto o vídeo não estava pronto, a educadora aproveitou para perguntar às crianças

se elas viram as histórias em casa. A criança 14 e a criança 12 disseram que não, mas a criança 15 muito entusiasmada disse que a sua mamã via.

“Educadora: Vocês têm visto em casa com o papá e a mamã?

Criança 12 e criança 14: Não!

Educadora: Vocês têm que pedir!

Criança 3: Eu vi na casa da minha avó!

Educadora: Criança 3, não grita.

Criança 15: A minha mãe vê Lúcia! A minha mãe vê!” (Registo áudio, 10 de março de 2014)

No fim, as crianças viram a história com muita atenção e como já é hábito riram quando ouviram as suas vozes.

História: “Estrelas”

Grupo 2:

- Criança 1;
- Criança 5;
- Criança 6;
- Criança 8;
- Criança 10.

Palavras escolhidas: estrelas e árvore.

Tal como aconteceu com o grupo anterior, a educadora explicou como seria feita a atividade.

“Educadora: Agora vamos escolher as imagens e não nos podemos esquecer que temos de usar as duas palavras “estrela e árvore”. Está bem? Está a ver criança 1?

Criança 1: (abana a cabeça que sim)

Educadora: Bem, a criança 6 vai começar. Criança 6 quais são as imagens que tu queres? Tu queres a lua, a floresta, o castelo, o mar, a casa assombrada, a ponte, a gruta ou as montanhas?

Criança 6: A casa assombrada.” (Registo áudio, 10 de março de 2014)

Depois de terem escolhido as imagens para a história, a educadora disse aos meninos que tinham de inventar a história de acordo com as imagens selecionadas.

“Educadora: Agora nós temos que inventar uma história a pensar nestas coisas.

Criança 10: Na casa!

Educadora: Vamos começar? Na casa e temos de falar das estrelas e de uma árvore.”

(Registo áudio, 10 de março de 2014)

Todas as crianças participaram na criação da história com muito entusiasmo e criatividade. As mais extrovertidas ajudaram as mais tímidas e incentivaram-nas a participar. Todas as crianças foram capazes de falar para o microfone e ficaram excitadas, quando ouviram a história com as suas vozes.

História: “O palhaço e a princesa”

Grupo 3:

- Criança 7;
- Criança 9;
- Criança 11;
- Criança 18;
- Criança 13.

Palavras escolhidas: palhaço e princesa.

A atividade começou com as crianças a escolherem duas palavras para criarem a sua história. Depois, cada criança escolheu uma imagem para a história.

“Educadora: Para nós fazermos esta história temos de escolher duas palavras. Quais são as palavras que nós vamos escolher?

Criança 13: Eu quero que esta história comece com palhaço.

Educadora: Palhaço e mais?

Criança 13: E eu quero um pai.

Educadora: Não, o palhaço. Já escolheste uma, agora a criança 9.

Criança 9: Eu queria da princesa e do príncipe.

Educadora: Não, tens de escolher uma palavra só.

Criança 13: Queres príncipe ou princesa?

Criança 9: Princesa.

Educadora: Então, não se esqueçam que têm de usar a palavra palhaço e princesa nesta história. Está bem? A Lúcia vai pôr isto assim para todos verem. Criança 7, qual é a imagem que tu queres? A lua, a floresta, o castelo, o mar, a casa assombrada, a ponte, as grutas ou as montanhas?

Criança 7: O castelo.” (Registo áudio, 10 de março de 2014)

Todas as crianças foram capazes de participar na criação da história, quer escolhendo imagens, quer inventando diálogos e partes da história.

Ficaram muito concentrados, quando viram e ouviram a história.

2.7. Atividade nº 7

Data	13/03/2014
Atividade nº 7	- Salada de contos (misturar várias histórias); - Pasta com imagens de várias histórias; - Programa Windows Live Movie Maker.
Recursos	- Computador; - Programa Windows Live Movie Maker.
Notas de campo	<p>Tal como aconteceu com a atividade anterior esta, também, era para ser feita com o programa Stupeflix, mas foi realizada com o Windows Live Movie Maker.</p> <p style="text-align: center;"><u>História: “Gatos com filhos”</u></p> <p>Grupo 1: - Criança 11;</p>

- Criança 5;
- Criança 13;
- Criança 10;
- Criança 3;
- Criança 8.

As crianças escolheram as imagens que queriam para fazer a sua história e depois cada uma inventou uma história para cada imagem. Aos poucos foram acrescentando um pouco ao que foi dito pelo colega anterior. As crianças não mostraram dificuldade em combinar as imagens e em construir uma história nova.

História: “História de todos os amigos”

Grupo 2:

- Criança 2;
- Criança 9;
- Criança 3;
- Criança 7.

História: “O Faísca e a Cinderela”

Grupo 3:

- Criança 4;
- Criança 6;
- Criança 12;
- Criança 15;
- Criança 14;
- Criança 1.

2.8. Atividade nº 8

Data	19 / 03 / 2014
Atividade nº 8	- Cinco palavras em série, mais uma que desfaz a série (neste caso apenas

	porquinhos, lobo, helicóptero); - Programa Animoto; - Imagens;
Recursos	- Computador; - Programa Animoto.
<p>Notas de campo</p> <p>O programa Animoto permite-nos realizar vídeos de forma grátis, porém a versão gratuita dura apenas trinta segundos. As crianças, que no início da investigação tiveram alguma dificuldade em começar a criar diálogos e a inventar histórias, nesta fase já estavam à vontade e davam muitas ideias. Como o vídeo só podia ter trinta segundos ficámos limitados com o número de falas e o número de imagens que podíamos colocar. As crianças mostraram-se aborrecidas e tristes por fazerem uma história tão curta.</p> <p style="text-align: center;"><u>História “O lobo e o helicóptero”</u></p> <p>Grupo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança 7; - Criança 17; - Criança 10; - Criança 2; - Criança 6. <p style="text-align: center;"><u>História “A história dos amigos”</u></p> <p>Grupo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança 11; - Criança 9; - Criança 8; - Criança 16. <p>(não coube a imagem do helicóptero)</p>	

História “O helicóptero salva os três porquinhos”

Grupo 3:

- Criança 12;
- Criança 13;
- Criança 1;
- Criança 18;
- Criança 15.

História “História do lobo mau e dos três porquinhos”

Grupo 4:

- Criança 3;
- Criança 14;
- Criança 4;
- Criança 5.

2.9. Atividade nº 9

Data	26 / 03 / 2014
Atividade nº 9	- Virar o tema do conto (Ex: dizer que o lobo é bom e o Capuchinho é mau); - Programa Animoto; - Imagens;
Recursos	- Computador; - Programa Animoto.
Notas de campo	<p>Como na atividade anterior, as crianças mostraram-se desmotivadas em realizar a atividade no programa Animoto (por terem tempo limitado) a educadora decidiu pagar a versão superior tendo direito a realizar vídeos de até dez minutos. As crianças puderam usar as imagens todas, bem como dizer as frases pretendidas.</p>

História “O lobo bom e a Capuchinho má”

Grupo 1:

- Criança 1;
- Criança 2;
- Criança 16;
- Criança 3;
- Criança 4.

História “O lobo bom e a Capuchinho Vermelha”

Grupo 2:

- Criança 5;
- Criança 6;
- Criança 7;
- Criança 8;
- Criança 9.

História “O lobo era bom”

Grupo 3:

- Criança 10;
- Criança 11;
- Criança 18;
- Criança 12;
- Criança 15;
- Criança 14.

2.10. Atividade nº 10

Data	28 / 03 / 2014
Atividade nº 10	- Errar as histórias (Era uma vez um

	Capuchinho Amarelo); - Programa Animoto; - Imagens;
Recursos	- Computador; - Programa Animoto.
Notas de campo	
<p>Antes de formar os grupos, a educadora explicou em grande grupo, que dessa vez as crianças tinham de errar as histórias. As crianças não compreenderam e a educadora explicou, que tinham de dizer as coisas erradas. Ou seja, por exemplo, em vez de dizer que o Capuchinho era vermelho, podiam dizer que era amarelo.</p> <p style="text-align: center;"><u>História “A Capuchinho Rosa muito rosa”</u></p> <p>Grupo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criança 14; - Criança 6; - Criança 1; - Criança 3. <p>As crianças viram as imagens da história do Capuchinho Vermelho e a educadora começou a perguntar o que viam em cada imagem.</p> <p>“Educadora: Criança 6, tu sabes o que aconteceu aqui? Diz lá, olha para imagem e vê o que aconteceu. Quem é que bateu à porta?</p> <p>Criança 3: Um lobo mau.</p> <p>Educadora: Um lobo. E ele tinha um chapéu de que cor?</p> <p>Criança 6: Amarelo.</p> <p>Educadora: Sim, amarelo. Mas, tu tens de inventar e dizer que é de outra cor. Qual é a cor? Imagina outra cor. Outra cor, criança 6. Uma cor que tu gostes muito. Qual é a cor que tu gostas mais?</p> <p>Criança 6: Azul.</p> <p>Educadora: Azul? Então, o lobo mau tinha um chapéu azul. E ele bateu onde?</p> <p>Criança 14: Ele bateu na porta.</p>	

Educadora: Sim, ele bateu na porta, mas temos de inventar. Não podemos dizer que foi na porta. Outra coisa. Onde é que ele podia bater?

Criança 1: Numa janela?

Educadora: Boa! Numa janela.” (Registo áudio, 28 de março de 2014)

No início da atividade, as crianças ficaram confusas e enganavam-se nos nomes das personagens, porque tinham de dizer errado. Com a continuação da atividade, algumas das crianças conseguiram compreender e dizer errado, como era pedido.

“**Educadora:** Criança 3 diz, o que é que aconteceu?

Criança 3: A Capuchinho verme... rosa!

Educadora: Sim, a Capuchinho rosa.

Criança 3: A Capuchinho rosa...

Educadora: Sim.

Criança 3: Encontrou... Ela foi para a selva encontrou o lobo mau, que ia comer a Capuchinho rosa.” (Registo áudio, 28 de março de 2014)

No fim, as crianças deram um novo nome à história da Capuchinho. Ao longo da atividade, a educadora teve de ajudar as crianças a imaginar novas opções para o que estavam a ver nas imagens. Apesar de terem tido apoio, as crianças foram capazes de compreender o que era pedido e inventavam outras cores, nomes, etc. para as imagens que estavam a ver.

História “A Capuchinho e o Gato”

Grupo 2:

- Criança 11;
- Criança 5;
- Criança 12;
- Criança 18;
- Criança 7.

Tal como aconteceu com o grupo anterior, as crianças viram as imagens da história do

Capuchinho Vermelho e a educadora perguntou o que viam em cada imagem.

“Educadora: Muito bem. Vocês não se esqueçam que nestas imagens vocês vão olhar, mas têm de dizer tudo errado. Está bem? Tem de ser tudo ao contrário, está bem? Quem quer começar?

Criança 18: Eu!

Educadora: Boa criança 18. Era uma vez... Temos que inventar. Tem de ser diferente. O Capuchinho não pode ser vermelho, tem de ser outra cor. Qual é a cor? Era uma vez uma Capuchinho...

Criança 18: Rosa!” (Registo áudio, 28 de março de 2014)

No decorrer da atividade, algumas crianças tiveram dificuldade em compreender, que tinham de errar o que estavam a ver. Porém, com a continuação foram capazes de perceber e de fazer o que era pedido.

“Educadora: Rosa! E quem é que estava a dizer adeus, criança 11? Quem é que estava a dizer adeus à Capuchinho Rosa?

Criança 5: A avó.

Criança 11: A avó.

Educadora: Era a mãe, mas neste caso vamos inventar. Pode ser quem? Uma tia, a madrinha, pode ser tanta gente! Quem é que estava a dizer?

Criança 5: A mãe.

Educadora: Não pode ser a mãe, temos de inventar.

Criança 18: A avó estava noutra casa.

Educadora: Outra...

Criança 18: O pai.” (Registo áudio, 28 de março de 2014)

No fim da atividade, as crianças deram um nome à sua história.

“Criança 11: Eu sei!

Educadora: Diz criança 11.

Criança 11: A Capuchinho e o lobo.

Educadora: Mas, não era o lobo.

Criança 5: O gato!

Educadora: O gato! Muito bem. A Capuchinho e o gato. Muito bem.” (Registo áudio, 28 de março de 2014)

Quando as crianças viram a sua história acharam muita piada e começaram a rir.

“**Criança 11:** Está tudo errado!

Criança 5: Foi a Lúcia que disse para fazer assim.

Criança 18: Está engraçado!” (Registo áudio, 28 de março de 2014)

História “A Capuchinho Amarela”

Grupo 3:

- Criança 15;
- Criança 4;
- Criança 2;
- Criança 8;
- Criança 16;
- Criança 17.

A educadora começou por explicar, às crianças, como seria feita a atividade.

“**Educadora:** Boa. Não se esqueçam que temos de inventar a história. Tem de ser tudo ao contrário. A Lúcia vai pôr as imagens da Capuchinho para nós inventarmos a história.” (Registo áudio, 28 de março de 2014)

A criança 4 pediu para escolher as imagens da história, porque pensava que aquela atividade era como a atividade anterior.

“**Criança 4:** Quero escolher as imagens dessas.

Educadora: Estas imagens são todas as mesmas, vocês agora têm é de inventar.” (Registo áudio, 28 de março de 2014)

Depois, a educadora começou a pedir às crianças para errarem a história.

“Educadora: Qual era a cor desta Capuchinho?

Criança 17: Amarelo!

(...)

Educadora: Em vez de ser os coelhinhos, quem é que podia estar aqui?

Criança 4: É um coelho!

Educadora: Em vez de ser os coelhos. Imagina diferente. Tens de errar, não podes dizer certo. Tens de dizer errado.

Criança 4: Estava aqui um sapo...

Educadora: E mais?

Criança 4: E uma coelha.

(...)

Criança 16: A Capuchinho disse, porque é que tem uns olhos tão grandes!

Educadora: Mas, temos de errar. Em vez de ser grandes são...

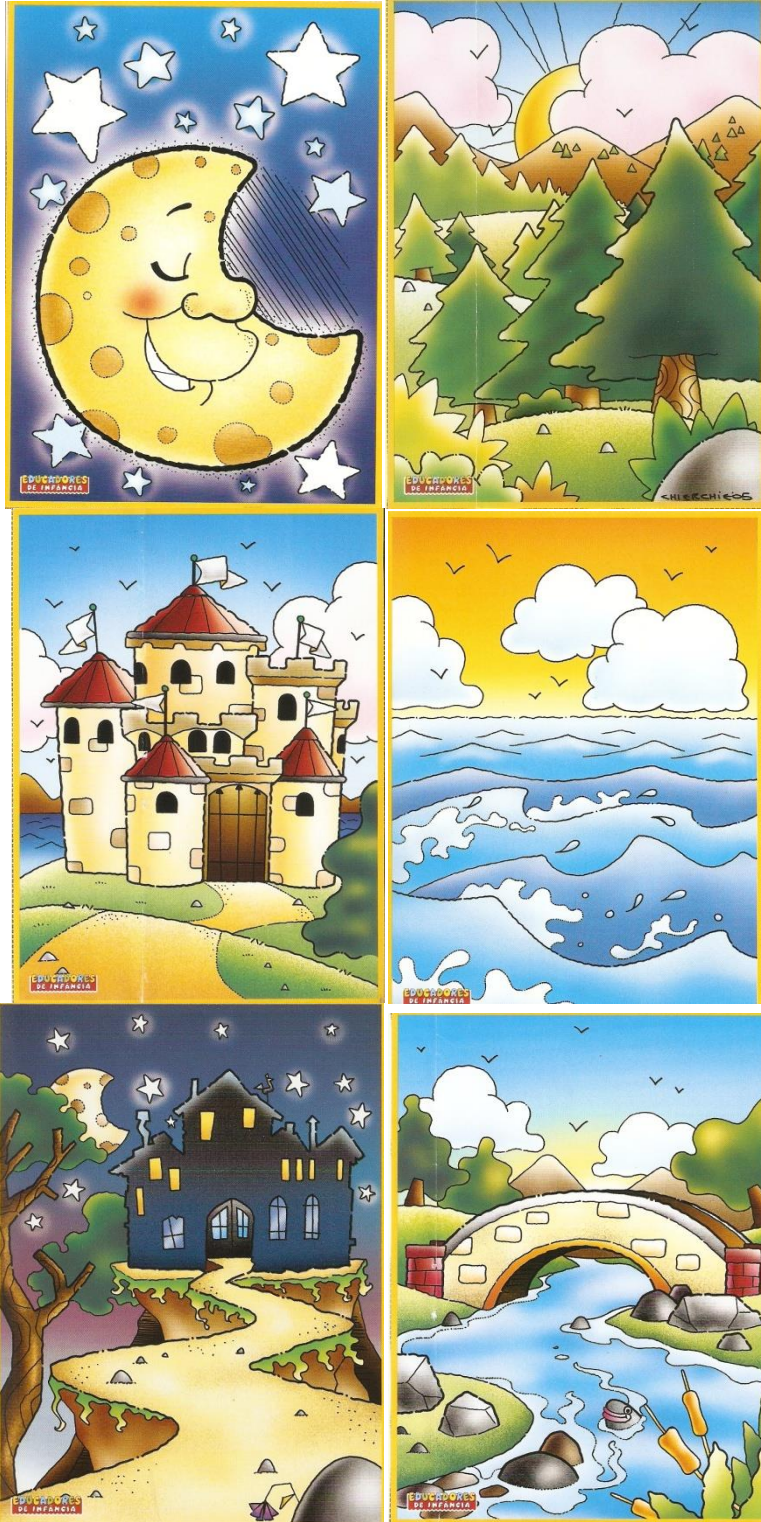
Criança 16: Pequeninhos!” (Registo áudio, 28 de março de 2014)

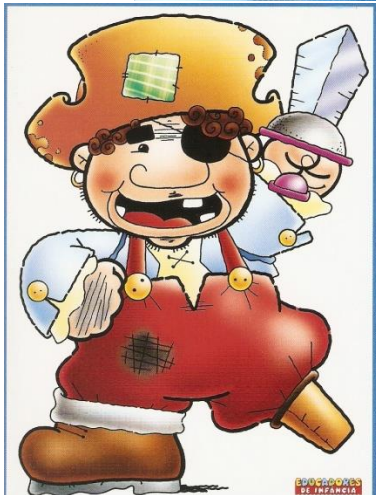
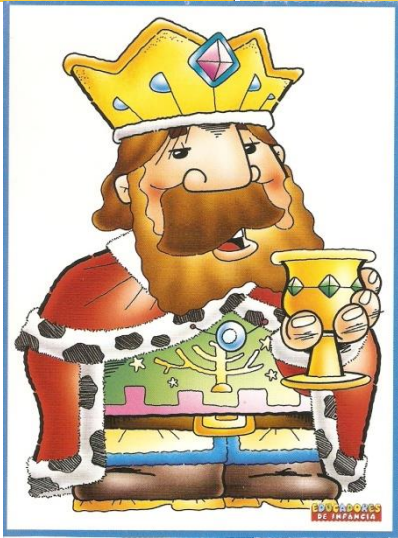
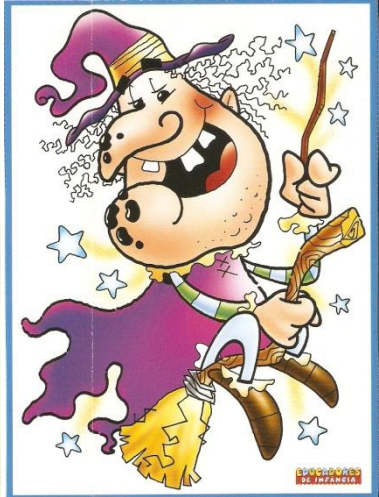
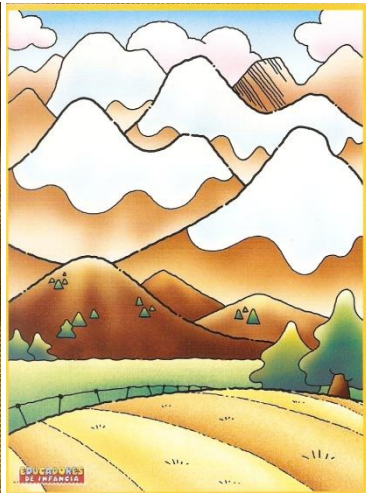
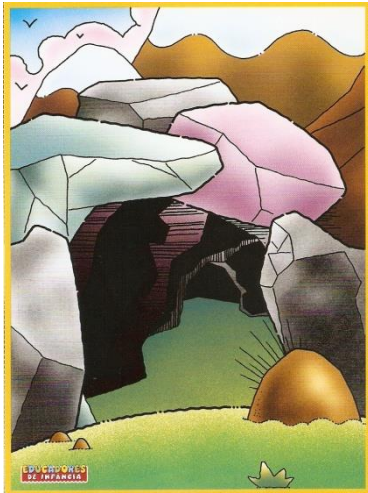
Com o decorrer da atividade, todas as crianças conseguiram errar a história e inventar novas situações. De cada vez que os colegas inventaram uma coisa diferente, os restantes acharam piada e começaram a rir.

No fim, todas as crianças viram o vídeo da história e disseram que gostaram.

Anexo 6

Imagens para criar histórias



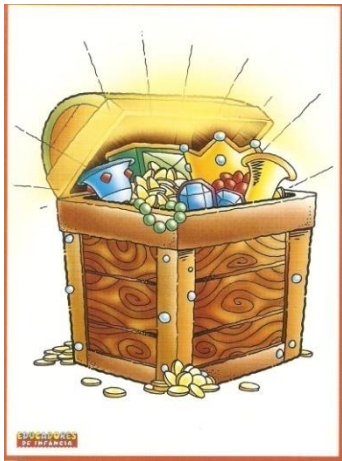




© 2008 PEARL
TU INFANCIA



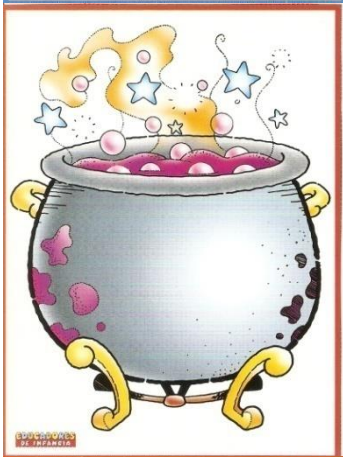
© 2008 PEARL
TU INFANCIA



© 2008 PEARL
TU INFANCIA



© 2008 PEARL
TU INFANCIA



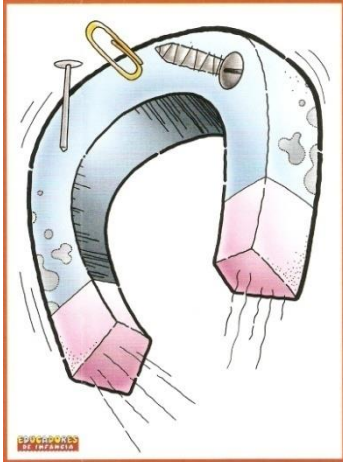
© 2008 PEARL
TU INFANCIA



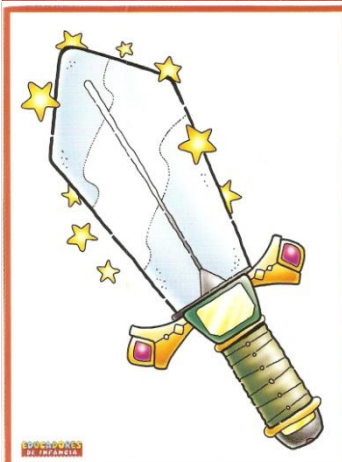
© 2008 PEARL
TU INFANCIA



© 2008 PEARL
TU INFANCIA



© 2008 PEARL
TU INFANCIA



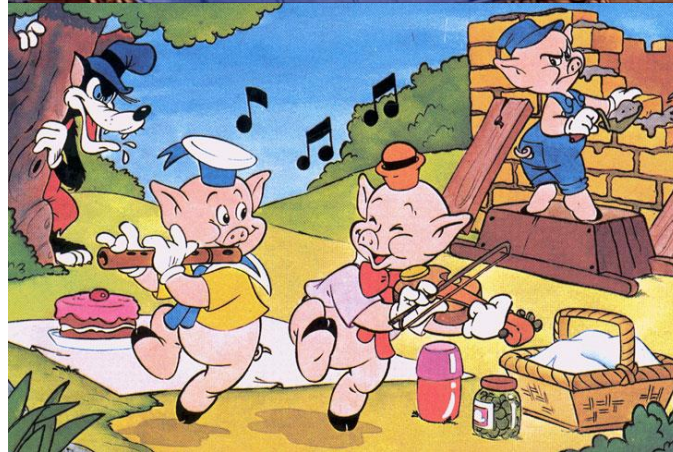
© 2008 PEARL
TU INFANCIA



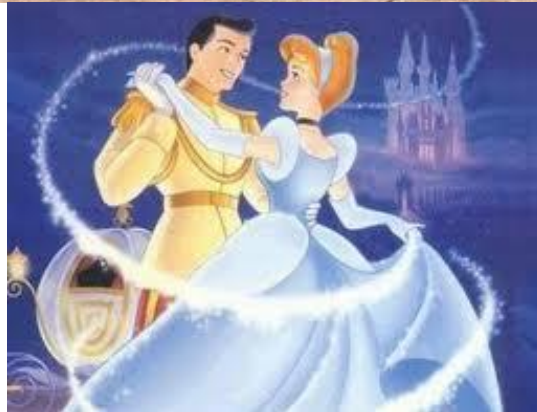
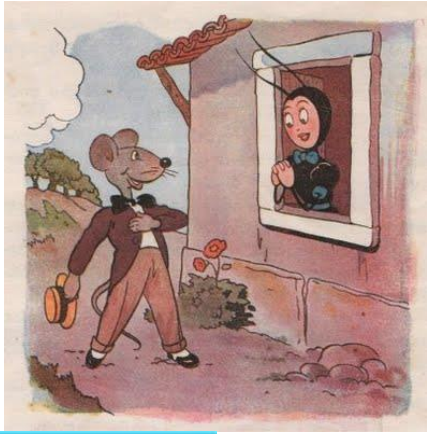
© 2008 PEARL
TU INFANCIA

Anexo 7

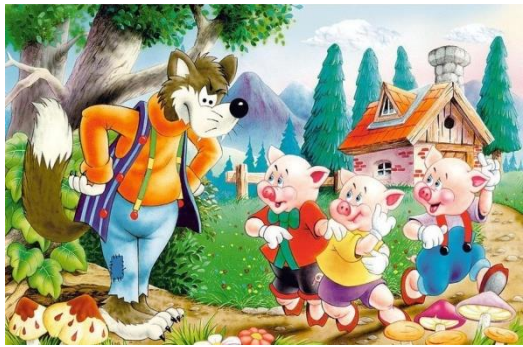
Imagens para criar histórias





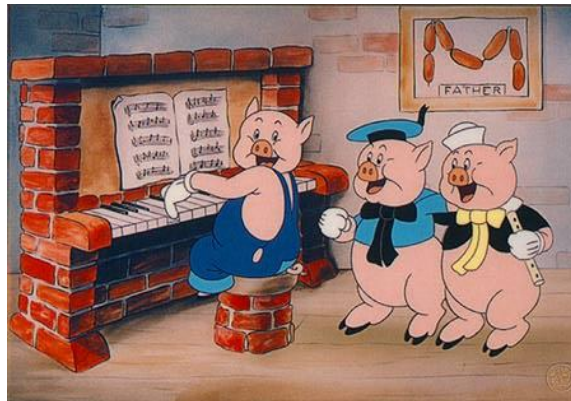






Anexo 8

Imagens para criar histórias



Anexo 9

Imagens da história “O Capuchinho Vermelho”





Logo em seguida, o Lobo abriu sua enorme boca para engolir-lá, mas Chapeuzinho vermelho, foi esperta e fugiu correndo, pedindo socorro.



Um caçador, ouvindo seus gritos, acudiu em seu auxílio, perseguindo o Lobo, que fugiu apavorado.





Anexo 10

Fotografias da criação de histórias digitais



